

Technická univerzita v Liberci

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ – HUMANITNÍ A
PEDAGOGICKÁ**

Katedra: pedagogiky – psychologie
Studijní program: učitelství pro 2. stupeň ZŠ
Kombinace: anglický jazyk – informatika

**UPLATNĚNÍ SPECIÁLNÍCH PŘÍSTUPŮ PŘI VÝUCE
ANGLICKÉHO JAZYKA ŽÁKŮ S DYSLEXIÍ NA 2. STUPNI ZŠ**

**THE APPLICATION OF SPECIAL APPROACHES IN
TEACHING ENGLISH TO DYSLEXIC PUPILS OF LOWER
SECONDARY CLASSES**

Diplomová práce: 07–FP–KPP–026

Autor:

Markéta Beránková

Podpis:

Adresa:

Spojovací 1561
258 01, Vlašim

Vedoucí práce: Mgr. Jana Wernerová

Počet

stran	slov	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
95	17376	15	11	19	4 + 1 CD

CD obsahuje celé znění diplomové práce

Ve Vlašimi dne: 4. 12. 2008

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce.

Ve Vlašimi dne: 4. 12. 2008

Markéta Beránková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Janě Wernerové za užitečné rady a připomínky, pomoc a čas, který mi věnovala.

Dále bych ráda poděkovala všem pedagogickým pracovníkům na základních školách za spolupráci a ochotu.

V neposlední řadě děkuji rodině, přátelům a všem blízkým lidem za velkou pomoc a neutuchající podporu během celého studia.

Anotace

Diplomová práce se zabývá výukou anglického jazyka žáků s dyslexií a uplatňováním speciálních přístupů při výuce. Teoretická část je rozdělena na tři tematické celky. První se zabývá pojetím výuky anglického jazyka v souvislosti s rámcovým vzdělávacím programem, druhá část zmiňuje obecnou charakteristiku, příčiny vzniku, projevy i diagnostiku dyslexie. Třetí část se věnuje nápravě a především specifickým metodám. Praktická část zkoumá přístupy k jedincům s dyslexií a využívání specifických metod pro osvojování anglického jazyka. V příloze přináší ukázky cvičení použitelných v hodinách anglického jazyka, rozvíjející jednotlivé jazykové dovednosti.

Klíčová slova:

dyslexie, dysortografie, dysgrafie, anglický jazyk, speciální výukové metody, multisenzoriální přístup, sekvenční přístup, metoda úplné fyzické reakce, komunikativní přístup, proces automatizace, strukturovaný přístup, uplatnění přístupů

Summary

The Diploma Thesis deals with teaching English language to dyslexic children and individualizing special approaches during teaching. Theoretical part is divided into three main areas. The first area covers the English language teaching in connection with the general educational framework (RVP). The second part covers the general characteristic, birth, exposure and diagnostics of dyslexia. The last part deals with corrections and specific methods in particular. The practical part of this Diploma Thesis studies the approaches to dyslexic children and the use of specific methods for English language development. Appendices show examples of exercises used during the English language teaching that develop particular language skills.

Key words:

dyslexia, dysgraphia, dysorthographia, English language, special educational approaches, multisenzorial approach, sequential approach, total physical response, communicative approach, drill, structured approach, application of approaches

Zusammenfassung

Die Diplomarbeit befasst sich des Englischunterrichtes der Schüler mit der Lese-Rechtschreib-Schwäche mit der Geltendmachung der Spezialbehandlung. Die Theoretischepartie ist in drei Themenberichte geteilt. Die Erste befasst die Unterrichtsauffassung englische Sprache in dem Zusammenhang mit dem Rahmenausbildungsprogramm. Zweite Partie geht aus die Allgemeinecharakteristik, Entstehungsursache, Bezeichnung und auch die Diagnostik der Lese-Rechtschreib-Schwäche ein. Dritte Partie richtet die Aufmerksamkeit auf die Besserung und vor allem spezifische Verfahren. Die Praktische Partei prüft die heutige Bildungsform der Schüler mit der Lese-Rechtschreib-Schwäche und die Ausnutzung spezifische Verfahren für Aneignungen englischer Sprache. Anbei die Probeübung, die die Sprachkenntnisse entwickelt und in den Schulstunden verwendbar ist.

Schlüsselwörter:

Dyslexie, Dysortografie, Dysgrafie die Lese-Rechtschreib-Schwäche , Englisch, spezifische Verfahren, die Anwendungsbehandlung, spezielle Schulmethoden, multisensorielle Zugriff, sequentielle Zugriff, Total Physical Response, kommunikative Zugriff, Automatisierungsprozess, strukturierte Zugriff, Verwertungen des Zugriff

I. ÚVOD	9
II. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
A. POJETÍ VÝUKY ANGLICKÉHO JAZYKA.....	10
1. KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY	10
2. RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	10
2.1. OBECNÁ CHARAKTERISTIKA.....	10
2.2. NAVRHOVANÉ ZMĚNY DLE RVP	11
2.3. KLÍČOVÉ KOMPETENCE.....	11
2.3.1. Základní vymezení klíčových kompetencí	11
2.3.2. Dělení klíčových kompetencí.....	12
2.4. VZDĚLÁVACÍ OBLASTI	13
2.4.1. Konkrétní vzdělávací oblast pro anglický jazyk	13
2.5. RVP ZV – VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI POTŘEBAMI	14
3. ANGLICKÝ JAZYK A JEDINCI S SPU.....	16
B. CHARAKTERISTIKA SPU – DYSLEXIE	17
4. DEFINICE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	17
5. DRUHY SPECIFICKÝCH PORUCH.....	18
5.1. HISTORICKÝ KONTEXT	18
5.2. DYSLEXIE.....	19
5.3. DYSORTOGRAFIE	21
5.4. DYSGRAFIE.....	23
6. ETIOLOGIE – PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH	25
6.1. DĚLENÍ PŘÍČIN	25
6.2. SYNDROM LEHKÉ MOZKOVÉ DYSFUNKCE	27
7. PROJEVY DYSLEXIE	28
7.1. PROJEVY DYSLEXIE	28
7.2. PROJEVY DYSLEXIE PŘI VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA	28
8. DIAGNOSTIKA DYSLEXIE.....	33
8.1. VAROVNÉ SIGNÁLY.....	33
8.2. PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA	35
8.3. SPECIÁLNĚ-PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA	36
8.3.1. PPP a SPC.....	36
8.4. PŘEDMĚT ZKOUMÁNÍ.....	36
8.5. STANOVENÍ DIAGNÓZY	37
C. METODY PRÁCE S ŽÁKY S DYSLEXIÍ	39
9. NÁPRAVA DYSLEXIE.....	39
9.1. METODY NÁPRAVY.....	39
9.2. PRAVIDLA PRO NÁPRAVU.....	40
9.2.1. Strategické zásady pro nápravu specifických poruch učení.	40
9.3. NEJČASTĚJŠÍ CHYBY PŘI REEDUKACI	42
9.3.1. Nejčastější omyly při reedukaci	43

9.4.	NÁPRAVA DYSLEXIE V PRAXI	44
9.4.1.	Obecné zásady pro usnadnění nápravy	44
10.	METODY VÝUKY ANGLICKÉHO JAZYKA	48
10.1.	FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ	48
10.2.	VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA PRO ŽÁKY S DYSLEXÍ	48
10.2.1.	Moderní metody výuky	57
10.2.2.	Náměty pro osvojování anglického jazyka	59
10.2.3.	Specifické metodické postupy pro nácvik čtení	61
10.2.4.	Grafická a fonetická podoba slov	64
11.	INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	67
12.	HODNOCENÍ	69
12.1.	SLOVNÍ HODNOCENÍ	70
12.2.	VARIACE STANDARDNÍCH TESTOVACÍCH CVIČENÍ	71
III.	PRAKTICKÁ ČÁST	73
1.	CÍL VÝZKUMU	73
1.1.	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	73
1.2.	HYPOTÉZY	73
2.	METODY VÝZKUMU	74
3.	CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU	74
3.1.	CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ	75
4.	PREZENTACE VÝSLEDKŮ	78
4.1.	HYPOTÉZA H1	78
4.2.	HYPOTÉZA H2	80
4.3.	HYPOTÉZA H3	81
4.4.	HYPOTÉZA H4	83
4.5.	HYPOTÉZA H5	84
4.6.	HYPOTÉZA H6	86
5.	SHRNUTÍ	91
IV.	ZÁVĚR	92
V.	SEZNAM PRAMENŮ	94
VI.	PŘÍLOHY	96

I. ÚVOD

Tendence vyučovat cizí jazyky je stále stejně intenzivní jako v několika posledních letech. Učit se cizí jazyk není doménou jen žáků základních a středních škol. V dnešní době se cizí jazyk běžně učí lidé všech věkových kategorií, jedinci s handicapem i bez nich. Možnosti výuky se neustále zvětšují, a proto je možné výuku zkvalitňovat a přizpůsobovat ji jednotlivcům podle jejich individuálních potřeb.

Dyslexie je specifická porucha učení ovlivňující osvojování čtenářských dovedností, která do osvojování anglického jazyka zasahuje značnou měrou. Ovlivňuje jednak „psychiku“, tak i „fyzické“ osvojování jazyka. Jedinec s dyslexií se musí vyrovnávat s obtížemi, překonávat neustálé nezdary, vynakládat nesmírné úsilí a především bojovat sám se sebou – s vlastní vůlí a motivací a mnoha dalšími aspekty, které jsou dyslexií způsobeny.

Jedinci s dyslexií jsou plnohodnotní lidé, schopni naučit se anglický jazyk stejně kvalitně jako ostatní, jedinou odlišností jsou metodické postupy, s pomocí nichž jsou schopni této dovednosti dosáhnout. Proto je velmi důležité jedincům s dyslexií proces osvojování anglického jazyka umožňovat pomocí psychické podpory, vhodných přístupů i pomůcek.

Cílem této diplomové práce je získat obraz přístupu k dětem s dyslexií v hodinách anglického jazyka v českých školách. Konkrétně zmapovat znalost a rozšířenost jednotlivých přístupů mezi učiteli, zjistit míru skutečného využívání speciálních přístupů při práci s žáky s dyslexií během výuky anglického jazyka.

II. TEORETICKÁ ČÁST

A. POJETÍ VÝUKY ANGLICKÉHO JAZYKA

1. KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY

Školský systém v České republice vychází z Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílé knihy). Ustanovuje systém kurikulárních dokumentů, které jsou vytvořeny ve dvou úrovních: státní a školní úroveň. Na státní úrovni je to Národní program vzdělávání ustanovující celkové vzdělávání, z něhož vychází jednotlivé Rámcové vzdělávací programy (RVP) pro jednotlivé etapy vzdělávání. Na školní úrovni je to Školní vzdělávací program (ŠVP), který vychází vždy z RVP pro danou etapu. Všechny tyto kurikulární dokumenty jsou veřejně přístupné.

2. RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

2.1. OBECNÁ CHARAKTERISTIKA

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání z roku 2007 vychází RVP pro jednotlivé etapy vzdělávání z nové strategie, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě; zároveň formují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap.

Jednotlivé Rámcové vzdělávací programy jsou vzájemně provázané, RVP vyšších etap vychází z RVP pro nižší vzdělávací etapy. Každý Rámcový vzdělávací program specifikuje konkrétní požadavky společné pro danou vzdělávací etapu, které by měli žáci na jejím konci dosáhnout. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) vymezuje klíčové kompetence, obsah učiva,

očekávané výstupy, průřezová témata a zároveň umožňuje propojování jednotlivých přístupů a přizpůsobení obsahu a formy výuky žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

2.2. NAVRHOVANÉ ZMĚNY DLE RVP

Rámcové vzdělávací programy jsou nové kurikulární dokumenty, které by měly přispět ke změně současné podoby českého školství a vytvořit dynamický a lépe fungující systém odpovídající současným potřebám. RVP ZV navozuje a podporuje nové tendence ve vzdělávání. Aby bylo možno zlepšit celý systém školství a vzdělávání, je třeba velmi pečlivě a důsledně dodržovat následující body. RVP ZV [2007, s. 10]; je potřeba zohledňovat dosahování cílů, uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků, vytvářet vnitřní diferenciaci výuky, vytvářet širší nabídku povinně volitelných předmětů, vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky, změnit hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení a širšímu využívání slovního hodnocení, zachovávat přirozené heterogenní skupiny žáků a omezit vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol a v neposlední řadě zdůraznit spolupráci s rodiči žáků.

2.3. KLÍČOVÉ KOMPETENCE

2.3.1. Základní vymezení klíčových kompetencí

Nedílnou součástí novodobého vzdělávání jsou tzv. Klíčové kompetence. Jak je uvedeno v RVP ZV [2007, s. 12]; Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z

hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

2.3.2. Dělení klíčových kompetencí

V RVP ZV je uvedeno šest základních klíčových kompetencí, jsou to:

kompetence k učení (např.: pochopit důležitost schopnosti komunikovat anglicky pro další studium i praktický život; propojovat probraná témata a jazykové jevy);

kompetence k řešení problémů (např.: řešit jednoduché problémové situace v cizojazyčném prostředí; nebát se mluvit anglicky s cizím člověkem; naučit se opsat obsah myšlenky; chybí-li slovní zásoba);

kompetence komunikativní (např.: porozumět jednoduchému sdělení v anglickém jazyce; umět zformulovat jednoduché myšlenky anglicky; rozumět promluvě i přiměřenému textu v anglickém jazyce);

kompetence sociální a personální (např.: v jednoduchých situacích vyžádat a poskytnout pomoc, radu; dodržovat v anglicky mluvícím prostředí zásady slušného chování; spolupracovat v anglicky hovořící skupině na jednoduchém úkolu);

kompetence občanské (např.: získat představu o zvycích v anglicky mluvících zemích a porovnávat je se zvyky našimi);

kompetence pracovní (např.: samostatně pracovat s dvojjazyčným a výkladovým slovníkem; využívat anglického jazyka k získávání informací z různých oblastí);

Jednotlivé kompetence jsou navzájem provázané a dohromady tvoří komplexní prostředek pro osvojování očekávaných výstupů a jejich následného využívání.

2.4. VZDĚLÁVACÍ OBLASTI

2.4.1. Konkrétní vzdělávací oblast pro anglický jazyk

Výuka anglického jazyka spadá v RVP ZV do oblasti Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk). Pro výuku anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy je vzdělávací obsah rozdělen na receptivní a produktivní a interaktivní řečové dovednosti, přičemž každá obsahuje vlastní očekávané výstupy. RVP ZV [2007, s. 25, 26]:

Receptivní řečové dovednosti

Žák čte nahlas plynule a foneticky správně texty přiměřeného rozsahu; rozumí obsahu jednoduchých textů v učebnicích a obsahu autentických materiálů s využitím vizuální opory, v textech vyhledá známé výrazy, fráze a odpovědi na otázky; rozumí jednoduché a zřetelně vyslovované promluvě a konverzaci; odvodí pravděpodobný význam nových slov z kontextu textu; používá dvojjazyčný slovník, vyhledá informaci nebo význam slova ve vhodném výkladovém slovníku.

Produktivní řečové dovednosti

Žák sestaví jednoduché (ústní i písemné) sdělení týkající se situací souvisejících s životem v rodině, škole a probíranými tematickými okruhy; písemně, gramaticky správně tvoří a obměňuje jednoduché věty a krátké texty; stručně reprodukuje obsah přiměřeně obtížného textu, promluvy i konverzace; vyžádá jednoduchou informaci.

Interaktivní řečové dovednosti

Žák se jednoduchým způsobem domluví v běžných každodenních situacích.

Učivo

jednoduchá sdělení – oslovení, reakce na oslovení, pozdrav, přivítání, rozloučení, představování, omluva, reakce na omluvu, poděkování a reakce na poděkování, prosba, žádost, přání, blahopřání, žádost o pomoc, službu, informaci, souhlas/nesouhlas, setkání, společenský program; **základní vztahy** – existenciální (Kdo?...), prostorové (Kde? Kam?...), časové (Kdy?...), kvalitativní (Jaký? Který? Jak?...), kvantitativní (Kolik?...); **tematické okruhy** – domov, rodina, bydlení, škola, volný čas a zájmová činnost, osobní dopis, formulář, dotazník, sport, péče o zdraví, stravování, město, oblékání, nákupy, příroda, počasí, člověk a společnost, cestování, sociokulturní prostředí příslušných jazykových oblastí a České republiky; **slovní zásoba a tvoření slov; gramatické struktury a typy vět, lexikální princip pravopisu slov**

2.5. RVP ZV – VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Obecně platí, že vzdělávání jedinců se specifickými poruchami učení pomocí standardních didaktických metod není natolik efektivní. Z tohoto důvodu je třeba metody výuky přizpůsobovat potřebám žáků s SPU. RVP ZV [2007, s. 108]; je třeba uplatňovat kombinace speciálně pedagogických postupů a alternativních metod s modifikovanými metodami používanými ve vzdělávání běžné populace. Vzdělávání se uskutečňuje:

- ve školách samostatně zřízených pro tyto žáky;

- v samostatných třídách, oddělených nebo studijních skupinkách s upravenými vzdělávacími programy;
- formou individuální integrace do běžných tříd.

Jedinci s poruchami učení mají velmi mnoho podobných a charakteristických rysů, a proto i jejich vzdělávací potřeby bývají většinou totožné. I přesto by neměla být opomíjena individualita a diferenciací potřeb jednotlivých žáků. Pro docílení nejen úspěšného vzdělávacího procesu, ale i podpory sociální integrace a vnitřní motivace je velmi důležité ve všech organizačních formách výuky vytvářet podnětné a vstřícné školní prostředí. Velmi dobrým nástrojem pro naplnění tohoto předpokladu je ŠVP, ve kterém si jednotlivé školy mohou nastavit pravidla podle vlastních potřeb a možností.

3. ANGLICKÝ JAZYK A JEDINCI S SPU

Výše zmíněný vzdělávací obsah pro výuku anglického jazyka z RVP je zaměřen pro 2. stupeň základních škol. Je to obecná osnova, která se procesem tvorby ŠVP a IVP transformuje do podoby vhodné pro žáky se speciálními potřebami. Tito žáci mívají studium anglického jazyka ztížené kvůli svým poruchám. Míra komplikace je samozřejmě individuální, přičemž velmi záleží na druhu, rozsahu, intenzitě, příčinách i konkrétních projevech daných specifických poruch učení. Dyslektici mívají problémy se čtením textů a slovíček; dysgrafici a dysortografici chybují v psané formě jazyka. Pro jedince se specifickými poruchami učení je komplikované a obtížnější naučit se anglický jazyk než pro „běžné“ žáky. Pokud je ovšem porucha včas diagnostikována a během výuky se využívá vhodných metod, které studium usnadňují a dokonce omezují projevy poruch, je možné se jazyk kvalitně naučit.

B. CHARAKTERISTIKA SPU – DYSLEXIE

4. DEFINICE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Jak uvádí Jucovičová a kol. [2007, s. 4]; Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za alespoň průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti. V dnešní době bývají jedinci potýkající se s touto problematikou také označováni jako „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“. Toto pojmenování je dle Jucovičové a kol. nejvhodnější, protože reedukace poruch spočívá především v použití jiných výukových a pracovních metod. Odborná literatura pro označování dané problematiky užívá různé termíny, a proto se objevují následující pojmenování: „specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení, specifické vývojové poruchy anebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“. Michalová [2001, s. 14]; specifické poruchy učení nazýváme vývojovými z toho důvodu, že se objevují jako vývojově podmíněný projev. Přestože není známo, zda všechny specifické poruchy učení mají biologický podklad, provází člověka až do dospělosti. Zelinková uvádí definici Britské dyslektické asociace z roku 1997 [2003, s. 17]; „Dyslexie je komplex neurologických podmínek konstitučního původu. Symptomy mohou postihovat mnoho oblastí učení a funkcí a mohou být popsány jako specifické obtíže ve čtení a psaní. Postižena může být jedna nebo více z těchto oblastí. Porucha zahrnuje též obtíže v numeraci, psaní not, motorické funkce a organizační dovednosti. Ačkoli se vztahuje především na ovládání psaného jazyka, může být do určité míry narušena též mluvená řeč.“ At' už volíme jakékoli označování této problematiky, je potřeba mít stále na paměti, že tyto poruchy jsou specifického charakteru, protože nejsou způsobeny malou ani naopak velkou mírou inteligence; jsou specifické pro své příčiny vzniku a charakteristické projevy.

5. DRUHY SPECIFICKÝCH PORUCH

Specifické poruchy učení se dělí na čtyři základní a nejvýznamnější:

Dyslexie – porucha čtenářských dovedností;

Dysortografie – porucha pravopisu;

Dysgrafie – porucha grafického projevu (psaní);

Dyskalkulie – porucha matematických dovedností;

Další specifické poruchy učení jsou: Dyspraxie – porucha motorických funkcí a obratnosti; Dyspinxie – porucha kreslení; Dysmuzie – porucha hudebních schopností a dovedností; Dysfázie – porucha dovednosti srozumitelně se verbálně vyjadřovat a komunikovat.

5.1. HISTORICKÝ KONTEXT

Mezi lidmi většinou převládá názor, že dyslexie je novodobý problém. Toto tvrzení je nepravdivé. Výzkumy spojené s poruchou řeči se datují již od 19. století. Od druhé poloviny 20. století se odborníci dyslexii věnují velmi intenzivně, vznikaly první specializované třídy pro žáky s dyslexií, metodické příručky, žáci začínali podstupovat specializovaná vyšetření atd. V posledních letech, díky obrovským možnostem sdělovacích prostředků, má i široká veřejnost přístup k informacím. Pravděpodobně právě díky tomu se většina lidí domnívá, že dyslexie je „problém současnosti“ a dříve se nevyskytovala.

5.2. DYSLEXIE

V odborné literatuře je slovo dyslexie používáno hned ve dvou případech. V prvním pojmenovává komplexně poruchu čtení, psaní a pravopisu. V druhém pojmenovává a odlišuje poruchu čtení od ostatních poruch. Umožňuje snadnou a rychlou komunikaci o dané problematice, nejen mezi zasvěcenou veřejností, ale především i mezi odborníky.

Dyslexie je specifická porucha čtení, která spočívá v neschopnosti naučit se číst s pomocí běžných výukových metod i přesto, že má dítě dostatečnou inteligenci, žije v podnětném prostředí a je ovlivňováno a vzděláváno standardními výukovými metodami. Jedinec má potíže se čtením, intonací, melodií i správným dýcháním. Četba je buď velmi neplynulá, pomalá, činící velkou námahu a obsahující relativně malý počet chyb, nebo naopak velmi rychlá s vysokým počtem chyb. Velmi často se také stává, že dítě opakuje začátky slov a přeskakuje při čtení mezi řádky. Další častou komplikací je reprodukce čteného textu. V horším případě jedinec není schopen text reprodukovat, protože mu samotné čtení textu činilo přílišnou námahu, takže se nemohl soustředit na zapamatování textu. V lepším případě je schopen text reprodukovat, ovšem s pomocí podpůrných otázek.

Podle Jucovičové a kol. [2007, s. 6]; dyslexie vzniká většinou na základě poruchy zrakové percepce, velmi často je porušeno zrakové vnímání, rozlišování (např: stranově obrácených tvarů a drobných detailů, rozlišování figury v pozadí a vnímání barev). Dalšími poruchami, které se často vyskytují, jsou porucha pravolevé a prostorové orientace, zrakové paměti, mikromotoriky očních pohybů, motoriky mluvidel, lateralizace mozkových hemisfér a porucha koncentrace pozornosti.

Dle Olgy Zelinkové se dyslexie projevuje ve čtyřech základních znacích, ovlivňujících kvalitu čtení [2003, s. 41];

Rychlost – dítě luští písmena a hláskuje, neúměrně dlouho slabikuje, nebo naopak čte zbrkle, domýšlí slova. Může se však stát, že i dítě čtoucí přiměřeně rychle má diagnózu dyslexie, pokud pouze převádí tvar slova na zvukovou podobu a není schopno chápat obsah.

Chybovost – nejčastějšími chybami jsou záměny písmen tvarově podobných (b-d-p), zvukově podobných (t-d) nebo zcela nepodobných. Ne všechny záměny písmen jsou projevem poruchy, protože např. b-d zaměňují téměř všichni začínající čtenáři.

Technika čtení – při výuce metodou analyticko-syntetickou je prohrěškem proti správné technice čtení tzv. dvojí čtení. Dítě si čte slovo potichu po hláskách a poté je vysloví nahlas. Učí-li se dítě číst metodou genetickou, jde o zcela běžný postup. Problém spočívá v tom, že v některých případech nedojde ke spojování písmen do slov a dítě není schopno provést hláskovou syntézu.

Porozumění – je závislé na úrovni předcházejících ukazatelů, tj. rychlé a hbité dekodování, syntéza písmen ve slově a odhalení obsahu slova.

Typické specifické chyby, které dělá jedinec s dyslexií při čtení:

- obtížně rozlišuje tvary písmen
- zaměňuje písmena, mající podobný tvar (p-d-b; m-n; l-k-h; atd.)
- přidává nebo vynechává písmena a slabiky ve slovech
- přidává nebo vynechává slova i věty
- domýšlí si koncovky slov
- nedodrží pořadí písmen, slabik
- vynechává nebo špatně používá diakritická znaménka
- nepochopí obsah čteného textu

- nedodržuje délky samohlásek
- není schopen číst správně předložkové vazby a intonovat
- čte tzv. dvojím čtením (čte nejprve slovo či slabiku pro sebe, až potom nahlas)

5.3. DYSORTOGRAFIE

Je specifická vývojová porucha postihující osvojování a aplikování pravopisných pravidel jazyka. Jedinci nejsou schopni si pravidla osvojit, přestože je jim poskytováno standardní vzdělávání a mají dostačující inteligenci. Na rozvoj dysortografie mají vliv také hyperaktivita a hypoaktivita, kdy se jedinec velmi rychle a snadno unaví, a přestože zná a umí používat daná pravopisná pravidla, není schopen je správně použít. Je možno říci, že pracovní tempo může výrazně podpořit, či naopak eliminovat vznik případných komplikací. Další původce problémů je tzv. přílišné soustředění se na psaní jako takové. Samotné psaní jedince s dysortografií zaměstnává natolik, že není schopen si pravidla zdůvodňovat jak během psaní, tak i při následné kontrole. Michalová [2001, s. 18] in Žlab [1988]; dělí problematiku dysortografie na tři základní druhy:

- **auditivní** – primární narušení procesů sluchové diferenciacce a analýzy, oslabení bezprostřední sluchové paměti; žáci špatně zachycují pořadí jednotlivých hlásek ve slovech, ale jejich smysl chápou;
- **vizuální** – snížena kvalita zrakové paměti; žák si nedokonale vybavuje písmena, tvarově i sluchově podobná, není schopen napsané chyby v textu identifikovat a správně opravit;

- **motorickou** – souvisí s namáhavostí a pomalostí vlastního aktu psaní díky narušení jemné motoriky, vlastní grafický projev vyčerpává veškerou koncentraci žáka, který není schopen aplikace osvojených gramatických pravidel a kontroly.

Podle Jucovičové a kol. [2007, s. 8]; je podklad pro vznik dysortografie porucha sluchové percepce, kdy je porušeno sluchové vnímání – zejména rozlišování zvuků, výšky, hloubky a délky tónů, jednotlivých hlásek, slabik a slov. Dále může být narušena sluchová orientace a paměť, významnou roli může hrát také porucha koncentrace pozornosti. Dysortografie jakožto porucha pravopisu nepostihuje veškerou gramatiku, ale pouze specifické projevy.

Typické specifické projevy, které se objevují u jedinců s dysortografií – zejména při psaní diktátů:

- není schopen při psaní slov dodržet pořadí písmen či slabik;
- vynechává nebo přidává písmena, slabiky, slova i věty;
- zaměňuje hlásky, které jsou si zvukově podobné (b-d; p-b; z-s; h-ch) a tvarově podobná písmena;
- píše slova dohromady (nedokáže rozlišovat hranice slov v psaných větách) nebo slova naopak nelogicky dělí;
- nedodržuje správné délky samohlásek;
- vynechává nebo špatně umísťuje diakritická znaménka a chybí v měkčení;
- zaměňuje zvukově podobné slabiky (di, ti, ni / dy, ty, ny; bě, pě, vě, mě);

- má snížený cit pro jazyk, a proto je pro něj obtížné skloňovat, časovat, správně tvořit shodu podmětu s přísudkem atd.;
- není schopen správně aplikovat gramatická pravidla, přestože je teoreticky ovládá.
- Žáci s dysortografií pocítují svou poruchu během studia nejen mateřského, českého jazyka, ale i dalších cizích jazyků (např. anglického jazyka, německého jazyka, francouzského jazyka atd.), zejména pokud je jim učivo diktováno.

5.4. DYSGRAFIE

Je specifickou poruchou učení postihující psaní, zejména grafický projev písma. Dysgrafie většinou vzniká na základě poruchy jemné i hrubé motoriky a poruchy motorické koordinace. Bývá porušeno písmo jako takové, nejčastěji bývá málo čitelné až nečitelné, rozházené, neupravené i koprbaté. Na výsledný vzhled písma dysgrafika má vliv několik okolností. Jednou z nich je pomalé tempo. Píše-li jedinec pomalým tempem, bývá zpravidla velmi rychle unaven, píše velmi pomalu, neplynule, velmi obtížně navazuje jednotlivá písmena tak, aby utvořil slovo. Druhou možností je rychlé tempo, kdy je písmo stejně nečitelné. Třetí faktor, který ovlivňuje výsledný vzhled napsaného textu je přílišná koncentrace jedince na samotný akt psaní. Vyčerpává ho natolik, že už není schopen se soustředit na grafickou, gramatickou ani obsahovou stránku vlastního psaného projevu. Dalším a neméně podstatným prvkem, který snižuje grafickou podobu písemného projevu dysgrafika, je nesprávné držení psacích potřeb. Nejrozšířenějším druhem je tzv. „drápovitý úchop“, kdy jedinec nepodpírá prostředníkem tužku a drží ji oběma prsty shora. Tempo bývá pomalejší, ruka i paže bývá v křeči a snadno unavitelná.

Typické specifické poruchy projevující se u jedinců s dysgrafií:

- má roztřesený, kostrbatý až téměř nečitelný rukopis;
- zaměňuje psací i tiskací písmena, nedokáže udržet sklon písma, písmo na řádku, ani uspořádání na stránce;
- má velké obtíže při psaní správných tvarů jednotlivých písmen, není schopen je dodržet, nedotahuje písmena;
- nedokáže správně napojovat písmena jdoucí za sebou, nedodrжуje stejné mezery mezi písmeny a slovy, text mívá velmi nepravidelný (psaný velmi hustě nebo naopak řídce);
- zapomíná tvary písmen, zaměňuje písmena, která jsou si tvarem podobná (m-n, S-Z atd.);
- vynakládá obrovské úsilí, aby mohl zkoordinovat své pohyby a vůbec psát;
- jeho vlastní tempo ho zrazuje, protože ho příliš vysiluje;
- během psaní mívá špatné držení těla, paže i úchop psacích potřeb;

Dysgrafie je jednou z nejrozšířenějších specifických poruch učení, protože postihuje proces psaní, které je důležité a potřebné prakticky ve všech oborech. Žáci budou mít potíže nejen v humanitních předmětech (např.: anglický jazyk), ale i v přírodních a technických oborech jako je matematika, chemie, fyzika atd.

6. ETIOLOGIE – PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH

6.1. DĚLENÍ PŘÍČIN

Specifické poruchy jsou poměrně rozšířené a všeobecně známé poruchy, které komplikují žákům učení. Projevují se v určitém období vývoje jedince, nejčastěji během školní docházky. Jednotlivé typy specifických poruch (např.: dyslexie, dysgrafie, dysortografie atd.) mají svá specifika, kterými ovlivňují osvojování jednotlivých vědních oborů i základních dovedností jakými jsou čtení, psaní, počítání. Konkrétní specifické poruchy se povětšinou vzájemně prolínají a kombinují. Bývá pravidlem, že se u jedince paralelně vyskytují dvě i více specifických poruch najednou. Každá porucha má sice svá specifika, kterými se projevuje, ale zároveň můžeme říci, že všechny mají společné možné příčiny vzniku. Michalová uvádí dělení příčin vzniku SPU sestavených Kučerou [2001, str. 25];

- 1) Skupina označovaná E: encefalopatická – zastupuje 50% případů; u dyslektiků bylo prokázáno drobné poškození mozku získané v době před porodem, při porodu nebo časně po něm.
- 2) Skupina označovaná H: hereditární – v anamnéze 20% dyslektiků se odrazily zřetelné důkazy o přítomnosti poruch sdělovacích funkcí v blízkém příbuzenstvu dítěte.
- 3) Skupina označovaná HE: hereditární-encefalopatická – etiologicky u 15% klientely vznikla dyslexie na podkladě kombinace obou výše uvedených vlivů.

- 4) Skupina označovaná A: nejasná – u 15% se jedná o nejasnou etiologii, případně o etiologii neurotickou.

Olga Zelinková dělí příčiny specifických poruch dle tří základních rovin:

- Biologicko-medicínské
- Kognitivní
- Behaviorální

Přičemž základem pro biologicko-medicínskou rovinu je považována genetika, struktura a fungování mozku, změna hladiny hormonu testosteronu a také cerebelární teorie, která zároveň tvoří přechod do roviny kognitivní. Pro tuto rovinu je stanoveno několik následujících deficitů: fonologický; vizuální; v oblasti řeči a jazyka; v procesu automatizace; v oblasti paměti; v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů a kombinace výše uvedených deficitů. Do behaviorální roviny bývá zařazen rozbor procesu čtení, psaní a chování jedinců s SPU při těchto aktivitách i během obvyklých denních činností.

Výše uvedení autoři se dle vlastního přesvědčení přiklání k různému dělení příčin specifických poruch učení. Existuje tedy několik možností jak příčiny dělit. Některé se liší více, jiné méně, ale většinou se vyskytuje alespoň několik příčin, které se objevují v různých děleních (např.: Hereditární a Encefalopatická příčina (i jejich vzájemná kombinace) je velmi blízká Biologicko-medicínské rovině a Dispozičním příčinám poruch SPU).

6.2. SYNDROM LEHKÉ MOZKOVÉ DYSFUNKCE

Syndrom lehké mozkové dysfunkce (LMD) je se specifickými poruchami učení velmi úzce spjat, především proto, že SPU mohou vzniknout právě z LMD (viz výše: Encefalopatická skupina). Neexistuje sice stoprocentní pravidlo, ale rozvoj SPU z LMD je poměrně častý. Podstatou LMD je lehké poškození mozku, toto poškození však nepostihuje žádné intelektové schopnosti. Jeho nejčastější projevy jsou poruchy motoriky (hrubé i jemné), poruchy procesu útlumu a vzruchu (hypoaktivita a hyperaktivita), poruchy myšlení a řeči, poruchy koncentrace pozornosti a další.

Odborná literatura se stoprocentně neshoduje, zda dříve používaný název LMD čistě nahrazuje název ADHD (syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou), či nikoli. Zelinková [2003, str. 13]; není pravdou, že pojem LMD je nahrazován bezesbýtku označením ADHD. Jsou to rozdílné kategorie, které mají některé společné znaky. Pro poruchy chování, jejichž hlavním znakem je hyperaktivita, impulzivita a porucha koncentrace pozornosti, je užívána diagnostická kategorie ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorders). V rámci ADHD lze rozlišit další pojmy: ADD (Attention Deficit Disorders): porucha pozornosti bez hyperaktivity; ODD (Oppositional Defiant Disorder): opoziční chování ADHD bez agresivity a ADHD s agresivitou.

7. PROJEVY DYSLEXIE

7.1. PROJEVY DYSLEXIE

Dyslexie se projevuje nejen během samotného osvojování čtení, ale i při běžném každodenním životě jedince. Bohužel mnohdy blízké okolí jedince s dyslexií nevnímá tyto signály jako projevy dyslexie, ale jako nepozornost, zlobivost, lenivost, a dokonce může dítě považovat za „méně inteligentní“.

Dyslexie má své specifické projevy při osvojování čtení, ale zároveň se projevuje během každodenního života. Jedinci s dyslexií se s vlastními obtížemi vyrovnávají různě, a proto i projevy chování mohou být různé nebo se mohou vzájemně prolínat. Nejčastější projevy dyslexie jsou: pocity méněcennosti a bezmoci, malá motivace ke studiu a práci ve škole, vyrušování během vyučování, nedokonalá koncentrace pozornosti, špatná paměť, vulgárnost, nevhodné chování, neuspokojivé studijní výsledky, špatná motorika, agrese a další. Výše uvedené projevy mohou vést až k psychosomatickým obtížím, záškoláctví a školním fobiím. Obvykle se vyskytují v různých intenzitách a kombinacích, zároveň také platí, že se nemusí zákonitě vyskytovat u všech jedinců s dyslexií. Setkává-li se okolí jedince s takovýmto chováním, většinou je bohužel neidentifikuje jako projevy dyslexie.

7.2. PROJEVY DYSLEXIE PŘI VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA

Dyslektické projevy jsou považovány za překážky, které musí jedinec při osvojování anglického jazyka překonat. Projevy typické během osvojování anglického jazyka jsou velmi obdobné jako při osvojování mateřského jazyka. Je samozřejmé, že pokud má žák postiženy některé oblasti v mateřském jazyce, musí se s touto poruchou vyrovnávat i v cizím jazyce, ba co více, osvojení cizího jazyka pro něj může být ještě náročnější. Potíže se vyskytují v různých kombinacích a

intenzitách, vzájemně se násobí a negativně ovlivňují motivaci ke studiu cizího jazyka. Postihují čtení, psaní, řeč, motoriku, pravolevou orientaci, koncentraci pozornosti i proces automatizace učiva atd. Zelinková uvádí následující deficity [2005, s. 26];

Deficit ve vývoji mateřského jazyka

Foneticko-fonologická rovina – kde je zajišťováno spojení mezi tištěným symbolem a jemu odpovídající výslovností (např.: žák si nevybaví výslovnost skupin – „sb“, „ss“, „x“, „ei“, „ie“ atd.; nedostatečné zvládnutí fonetické stránky negativně ovlivňuje výslovnost, čtení i psaní);

Morfologické procesy – dítě není schopno poznat známé slovo jako součást slova nového (např.: *possible* – *impossible*) a vnímat jednotlivá slova ve slovech složených;

Syntakticko-gramatická rovina – žák například nevnímá odlišnost třetí osoby v přítomném čase (*I go* – *He goes*); nechápe pořadí větných členů ve větě; obtížně rozlišuje slovní druhy;

Sémantická rovina – žák se naučí nové slovo v cizím jazyce, ale při překladech ho používá neadekvátně.

Deficit ve vývoji fonemického sluchu

Během čtení dyslektici velmi často přesmykují, přidávají nebo vynechávají písmena (př.: *the* – *hte*, *house* – *bones*, *horse* – *hors* atd.). Tento projev společně se sluchovou diferenciací slov (např.: žák nerozliší, zda bylo řečeno *higher* nebo *highest*) spadá do této kategorie.

Deficit ve vývoji zrakové percepce

Pro tento deficit je typické, že žáci nedokážou sledovat delší úsek textu; nezachytí více slov, neumí vést oční pohyby zleva doprava a pomalu si vybavují slovní zásobu.

Porucha procesu automatizace

Obecná představa, že nové slovíčko či slovní spojení si stačí několikrát zopakovat a je zvládnuté, je mylná. Obzvláště u jedinců s dyslexií je třeba proces automatizace zesílit a podpořit odpovídajícími pomůckami (např.: obrázky, obrázkové slovníky, gramatické přehledy).

Michalová uvádí nejčastější projevy znesnadňující studium cizího jazyka [2001, s. 30];

- problémy ve čtení stejné jako v českém jazyce;
- obtíže v zapamatování si nových tvarů písmen;
- obtíže v zapamatování si slov;
- jiná akustická a grafická podoba slov při stejném obsahovém významu;
- neobvyklá výslovnost;
- neobvyklý pravopis;

Další projevy dyslexie uvádí Zelinková [2003, str. 162–165];

Čtení

Zaměňují (b-d-p, m-w) či přesmykují písmena (the – hte); nedokážou si pomoci domýšlením textu, a proto se objevuje pomalé dekodování, dvojitě čtení, komolení slov; slabikuje-li dítě v češtině, je pro ně téměř nemožné číst anglicky; pokud se podaří přečíst relativně dobře článek, je téměř jisté, že uniká porozumění; výkon bývá postižen ve všech složkách (rychlosti, správnosti, technice čtení i porozumění). I český text si jedinec s dyslexií musí přečíst několikrát, aby porozuměl obsahu. Tím spíše platí totéž o čtení v cizím jazyce.

Psaní

Přesmykování, vynechávání písmen, vynechávání krátkých slov, fonetické psaní (train – trejn).

Řeč

Porozumění mluvené řeči – špatné porozumění instrukcím; špatná orientace v hodině, díky tomu ztráty pozornosti; dlouho jim trvá, než si vybaví český ekvivalent, a proto se těžko zapojují do konverzace.

Artikulace – nesprávná artikulace hlásek v mateřském jazyce obvykle přináší obtíže v cizím jazyce (např.: nevysloví-li slovo roleta, těžko pak může zvládat slova word – world).

Jazykový cit, ovládání gramatických pravidel – špatné zvládnutí slovních druhů v mateřském jazyce, ovlivňuje orientaci v gramatice cizího jazyka; stejně tak nezvládnutá orientace v čase, časování sloves.

Pravolevá a prostorová orientace – potíže s orientací v textu, na stránce, pracovní ploše.

Motorika – čím vyšší tlak na pracovní tempo, tím horší výsledky.

Pracovní paměť, sekvenční analýza, dlouhodobá paměť – nejsou schopni vykonávat současně několik úkolů (například vybavovat si gramatické pravidlo a přemýšlet o hláskové stavbě slov), stále se znovu učí to samé.

Koncentrace pozornosti – krátkodobé soustředění, pozornost je negativně ovlivněna též mezerami ve vědomostech. Je velmi obtížné soustředit se, když téměř ničemu nerozumím.

Automatizace – při výuce cizího jazyka se porucha procesu automatizace projevuje zvláště intenzivně. Výrazy, které jsou jinými užívány automaticky (stop, happy), žák s dyslexií jakoby stále nově objevuje.

Vztah k výuce cizího jazyka je negativně poznamenán opakovanými neúspěchy, pocity méněcennosti, sníženou motivací a stále se zvyšujícími rozdíly mezi nejlepšími a nejslabšími žáky.

Stejně jako u výše zmiňovaných, i zde platí, že výskyt projevů je velmi různorodý. Obecně ovšem platí, že dyslektikům činí největší potíž čtení cizojazyčného textu i celkově osvojování jazyka formou čtení. Dle Zelinkové [2005, s. 11]; je proces osvojování čtení založen na dvou základních oblastech, a to: dekodování a porozumění. Pro snazší porozumění je třeba nejprve zvládnout dekodování. Zvládne-li čtenář anglického textu proces dekodování, musí se také vypořádat s porozuměním. Porozumění textu v anglickém jazyce je komplikovanější než v mateřském, protože si čtenář musí aktivizovat slovní zásobu a spojit si anglické a české ekvivalenty.

Z uvedených projevů vyplývá, že osvojování anglického jazyka bývá pro dyslektické děti komplikovanější a obtížnější než pro děti bez specifických poruch učení. Míra komplikace samozřejmě závisí na rozsahu a propletenosti jednotlivých poruch a především na celkové motivaci jedince naučit se anglický jazyk. Ovlivňovat a zmírnit projevy, a tím usnadnit celkový proces, může nejen učitel, který pracuje vhodnými metodami, ale i okolí jedince a jeho rodina, která mu pomáhá připravovat se na vyučování a vytváří vlivné prostředí.

8. DIAGNOSTIKA DYSLEXIE

Při osvojování anglického jazyka se musí jedinci s dyslexií vyrovnávat s mnoha obtížemi, které jim dyslexie přináší. Proto je cílem všech pedagogických pracovníků, uskutečňujících tento proces, co nejefektivnější způsob výuky. Jedna z možností, jak efektivního vyučovacího procesu dosáhnout, je včasná diagnostika poruchy učení. Čím dříve je dyslexie diagnostikována, tím dříve jsou objeveny příčiny studijních nezdarů, výuka se přizpůsobí potřebám jedince, uplatňují se speciální přístupy a metody a především se neprohlubují obtíže dítěte i negativní přístup žáka ke studiu jazyka.

8.1. VAROVNÉ SIGNÁLY

Přestože je v dnešní době problematika dyslexie odborné i laické veřejnosti známá, stává se, že jedinec není diagnostikován včas, někdy vůbec. Signály, které by mohly okolí jedince (učitele ve škole nebo rodinu a blízké okolí) upozornit na možnost dysfunkce jsou následující. Sovová a kol. [2007, s. 18];

Dítě má výrazné a dlouhodobější potíže v pravopise, čtení a psaní, netypické pro snížené intelektové schopnosti či zanedbávání.

Dítě projevuje typické specifické obtíže a chyby plynoucí z poruch a selhává ve zkouškách percepčně kognitivních a senzomotorických schopností.

U dítěte se projevuje výrazná disproporce mezi úrovní školních výkonů a předpokládanou úrovní jeho celkových schopností.

Dítě má výrazné výkyvy ve svých školních výkonech (např.: velké rozdíly ve známkách z téhož učiva). Často zapomíná pomůcky, domácí úkoly a mívá nápadné chování (např.: hypoaktivita; hyperaktivita; nesoustředěnost; emoční labilita atd.).

Potíže dítěte přetrvávají, jsou rezistentní na použití běžných výukových postupů (např.: písmo je stále stejné či horší u několikrát přepisovaného textu; přestože pravidelně čte, jeho čtenářský výkon se nelepší).

Zelinková [2003, s. 57]; dělí oblasti, na které by se měl učitel při podezření na poruchu zaměřit, následovně:

- Úroveň čtení: rychlost – chyby – porozumění – chybování při čtení.
- Psaní – rukopis: držení psacího náčiní – vybavování tvarů písmen – tvary písmen – čitelnost – úprava.
- Psaní – pravopis: jakých chyb se dopouští nejvíce, kdy.
- Soustředění: soustředí se dobře – výkyvy v soustředění (kdy) – soustředí se velmi obtížně.
- Sluchové vnímání: dělí slova na slabiky – poznává první hlásky ve slově – rozkládá slova na hlásky – rozlišuje slabiky atd.
- Zrakové vnímání: bez obtíží – projevují se obtíže (rozlišování figur, reverzní figury atd.).
- Řeč: malá slovní zásoba – obtížně hledá vhodné výrazy – specifické poruchy řeči.
- Reprodukce rytmu: zvládá – menší obtíže – nezvládá.
- Orientace v prostoru: bez nápadností, zvládá – menší obtíže – zvládá s obtížemi.
- Určování pravé a levé strany: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá.
- Nápadnosti v chování (jaké).

- Postavení dítěte v kolektivu: oblíbený – celkem oblíbený – neoblíbený, stojí mimo kolektiv.
- Rodinné prostředí, způsob výchovy, péče o dítě, hodnotová orientace v rodině.

Obě autorky se víceméně shodují v obecných projevech, které mohou signalizovat poruchy. Zelinková je navíc konkrétnější, ve svém dělení uvádí i specifika, dle kterých je možné projevy identifikovat (rozmezí nebo činnost, při níž jsou projevy patrné atd.).

8.2. PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

Jako první většinou vnímá diferenční projevy jedince učitel. Dlouhodobě společně tráví hlavní část celého vyučovacího procesu. Učitel zná žákovo chování i školní výsledky. Je-li dostatečně fundovaný, měl by být schopen rozpoznat žáky, kteří skutečně potřebují odbornou pomoc, případně dát prvotní impuls k řešení problémů (např.: konzultovat s rodiči a navrhnout jim možnost odborného vyšetření). Kaprálek, Bělecký [2004, s. 27]; předpokladem vyšetření na odborném pracovišti je souhlas rodičů nebo zákonných zástupců dítěte. O vyšetření mohou závazně požádat pouze rodiče (zákonní zástupci), jiná instituce (škola, školské zařízení) pouze s jejich souhlasem. Odborný posudek je nezbytným předpokladem pro vzdělávání žáka podle individuálního vzdělávacího programu i pro nárokování dalších finančních prostředků ze státního rozpočtu, které je s tímto vzděláváním spojeno.

8.3. SPECIÁLNĚ-PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

8.3.1. PPP a SPC

Odborná diagnostika se provádí buď v pedagogicko-psychologické poradně, nebo speciálně-pedagogickém centru pod vedením odborných pracovníků (např.: pedagoga, psychologa, je-li potřeba, tak i ostatních odborně vyškolených pracovníků).

Kaprálek, Bělecký [2004, s. 27]; Pedagogicko-psychologická poradna (PPP) je školské zařízení, které v souladu s § 3 odst. 3 písmeno d) vyhlášky 130/1980 Sb., o výchovném poradenství, mimo své další úkoly „provádí pedagogicko-psychologické vyšetření žáků škol a školských výchovných zařízení a vypracovává o nich posudky především pro školy a školská výchovná zařízení a zákonné zástupce žáků.“

Speciálně-pedagogické centrum (SPC) pomáhá v souladu s vyhláškou 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, zajišťovat integraci žáků s postižením. Centrum provádí vyhledávání a speciálně-pedagogickou a psychologickou diagnostiku dětí se zdravotním postižením.

8.4. PŘEDMĚT ZKOUMÁNÍ

Zelinková [2005, s. 34]; Součástí diagnostiky jsou vyšetření rozumových schopností, řeči, percepce zrakové i sluchové (popř. odborná vyšetření lékařská), laterality, vyšetření čtení a psaní, popř. dalších oblastí dle potřeby, jako je vnímání a reprodukce rytmu, pravolevá a prostorová orientace nebo motorika. Ke stanovení diagnózy jsou nutné údaje o rodinné a osobní anamnéze, zdravotním stavu dítěte, školní anamnéze, vztahu dítěte ke škole, popř. informace další.

Pokorná [2001, s. 199]; Z diagnostického hlediska můžeme hodnotit rychlost čtení, porozumění čtenému textu, analyzovat chyby, které dítě při čtení dělá a sledovat, jak se dítě při čtení chová.

Autorky Zelinková i Pokorná se zaměřují spíše na konkrétní postupy, které jsou součástí diagnostiky a na základě jejichž výsledků je sestavována konečná zpráva. Oproti tomu autoři Kaprálek a Bělecký ve své publikaci zmiňují závěry, které jsou podstatné jako výstup odborné diagnostiky pro potřeby školské praxe.

Kaprálek, Bělecký [2004, s. 29]; Pro potřeby školské praxe jsou podstatné ty závěry a doporučení lékařů, psychologů a speciálních pedagogů, které jednoznačně stanoví: diagnózu dítěte a omezení pro jeho vzdělávání, která z diagnózy vyplývají; ty vlastnosti osobnosti, které zásadně ovlivňují průběh jeho učení; postupy, které je nezbytné v průběhu vzdělávání respektovat.

8.5. STANOVENÍ DIAGNÓZY

Aby mohla být stanovena diagnóza dyslexie, měly by výsledky testování odpovídat následujícím podmínkám. Mertin [1995, s. 46];

1. $IQ \geq 70$ (používá se test obsahující verbální i neverbální část typu PDW).
2. $\check{C}Q > 85$ (používá se standardní čtenářský text).
3. Od počátku školní docházky jsou dokumentovány potíže v osvojování čtení, trvale výrazně podprůměrné školní výsledky ve čtení, opoždění ve čtení je minimálně jeden rok, ve vyšších ročnících dítě ve čtení nepřekročilo úroveň přibližně 4. ročníku (tedy přibližně hranici sociálně únosného čtení).
4. Projevuje se výrazný rozdíl mezi úrovní rozumových schopností a úrovní čtení (například rozdíl mezi IQ a $\check{C}Q = 20$ bodů ve prospěch IQ).

5. Negativní nález v oblasti zraku, sluchu, nevýznamná absence, adekvátní podmínky ve škole, přiměřená výuková příležitost, absence mentálního a tělesného postižení atd.

6. Rezistence vůči běžným pedagogickým opatřením škol (škola zavede alespoň na tři měsíce systém běžných pedagogických postupů – doučování, individuální procvičování, systematické povzbuzování apod.). Pokud jsou splněna všechna uvedená kritéria, lze stanovit diagnózu dyslexie. Pokud není splněno jedno kritérium, lze kompenzovat nejméně dvěma z následujících kritérií:

- a) prokázaná dyslexie u rodičů nebo sourozenců;
- b) lehká mozková dysfunkce;
- c) specifická porucha v oblasti psaní;
- d) snížené výsledky v percepčních zkouškách (např.: zrakové a sluchové vnímání);
- e) výrazně opožděný vývoj řeči, specifická porucha řeči.

C. METODY PRÁCE S ŽÁKY S DYSLEXIÍ

9. NÁPRAVA DYSLEXIE

Náprava specifické poruchy učení – dyslexie, je dlouhodobý proces umožňující jedinci zmírňovat nebo se vyrovnávat s obtížemi, které jsou úzce spojené s dyslexií. Ať už se jedná o komplikace spojené s procesem osvojování čtení (např.: špatné vyslovování hlásek, pomalé čtení, neporozumění textu, chybovost atd.) nebo komplikace projevující se v chování či běžném životě (např.: poruchy motoriky, poruchy koncentrace a nepozornost, pocity méněcennosti, nevhodné chování během výuky, špatná paměť atd.).

Proces nápravy dyslexie je dlouhodobý, dá se předpokládat, že jeho úspěšnost závisí na více faktorech, které se vzájemně prolínají. Velkou roli hraje okolí jedince: škola, rodina, kamarádi, okolí, které jedinci pomáhá, podporuje ho a prožívá s ním úspěchy i neúspěchy. Podnětné a nestresující prostředí má zásadní vliv na úspěšnost nápravy, stejně jako motivace jedince a metody práce.

9.1. METODY NÁPRAVY

Pro nápravu dyslexie existuje několik metod vymezených speciální pedagogikou. K docílení celkové nápravy se využívá kombinace těchto metod. Zelinková [2005, s. 124] in Průcha a kol. [1995];

Reedukace znamená utváření psychických funkcí popř. dovedností nutných ke zvládnutí dovedností složitějších. V tomto slova smyslu reedukace dyslexie znamená utváření psychických funkcí, které ve svém souhrnu vedou ke zvládnutí čtení a utváření dovedností číst. Neznačená to nápravu, ale utváření nových návyků a dílčích dovedností.

Rehabilitace je souhrn speciálně pedagogických postupů, kterými se upravují společenské vztahy, obnovují narušené praktické schopnosti a dovednosti i možnosti seberealizace postiženého jedince.

Kompenzace je souhrn speciálně pedagogických postupů, kterými se zlepšuje a zdokonaluje výkonnost jiných funkcí než funkce postižené. Např. použitím globální metody vyučování čtení kompenzujeme deficit ve vývoji sluchové percepce globálním vnímáním tvarů zrakem.

9.2. PRAVIDLA PRO NÁPRAVU

Pro nápravu dyslexie existuje několik základních a obecně platných pravidel, která jsou účinná, a jejich dodržování napomáhá k úspěšné reedukaci. Samotná pravidla ovšem nezaručí úspěšnou nápravu. Vzhledem k tomu, že dyslexie má různé formy intenzity a kombinace postižení a každý jedinec je neopakovatelná osobnost, je velmi důležité vždy vycházet z jednotlivých konkrétních případů.

Při využívání obecných pravidel během celého procesu nápravy je třeba brát v potaz individualitu každého jedince, obecně platná pravidla i nápravné metody práce přizpůsobovat konkrétním potřebám jedinců, jejich osobnosti, povaze a dané situaci a vytvářet tak příjemné, motivující a zároveň bezpečné prostředí, ve kterém se dítě nebojí a pracuje s větší chutí.

9.2.1. Strategické zásady pro nápravu specifických poruch učení.

Pokorná [2001, str. 232 – 238];

- 1) Zaměřit terapii na specifiku jednotlivého případu. Nejde jen o vlastní obtíže, ale i o vnitřní a vnější podmínky pro nápravu, které je nutné respektovat.

Vnitřní jsou intelekt dítěte, jeho schopnost koncentrace, volní vlastnosti i motivace k práci. Vnějšími podmínkami jsou pak prestiž vzdělání v rodině, podpora učitelem, rodičem nebo jinými lidmi.

- 2) Psychologicky analyzovat celkovou situaci dítěte. Předně jde o vztah dítěte k učení, který je často negativně ovlivněn jeho dlouhodobými neúspěchy, dále pak o situaci rodičů dítěte, kteří ztrácejí víru, že by jejich dítě mohlo dosahovat ve škole lepších výsledků.
- 3) Opírat se o co nejpřesnější diagnostiku obtíží dítěte.
- 4) Stanovit obtížnost jednotlivých úkolů. Zajistit, aby cvičení, která má dítě provádět, byla jeho schopnostem přiměřená. To znamená, aby nebyla příliš snadná ani příliš obtížná. Lehká cvičení dítě neinspirují, naopak je nudí, a příliš těžká cvičení vzbuzují strach z neúspěchu, pocit bezmoci a neschopnosti.
- 5) Snažit se, aby dítě zažilo úspěch již při první návštěvě v poradně nebo při první nápravné hodině ve škole, a to úspěch právě v té činnosti, kde selhávalo. Zážitek úspěchu je nejsilnější motivační impuls.
- 6) Častějšího prožívání úspěchu můžeme dosáhnout tehdy, když při nápravě postupujeme po malých krocích. To předpokládá na jedné straně, že nezvyšujeme náročnost úkolů, dokud dítě nenacvičilo dostatečně úkoly předchozí. Na druhé straně obtížnější cvičení musí svou náročností odpovídat možnostem dítěte.
- 7) Při práci s dětmi pracovat pravidelně, pokud možno denně. Z neurofyzologie víme, že nervové synapse (spoje) mají tendenci vyhasínat. Pokud určitou dovednost cvičíme denně, máme podstatně větší naději na úspěch, protože jednotlivé spoje upevňujeme.
- 8) Při nápravě bychom měli vytvořit dítěti takové podmínky, aby cvičení provádělo s porozuměním. Jen tehdy dosáhneme toho, aby při systematickém

cvičení docházelo u dítěte k znovuvybavování a znovuuvědomování nacvičovaného jevu.

- 9) Dítě, které má pracovat aktivně, uvědoměle, se musí dokonale soustředit. Deset minut denního cvičení musí být prováděno v klidné atmosféře. Je důležité věnovat se skutečně jenom dítěti a jeho práci.
- 10) Náprava specifických poruch učení obvykle vyžaduje dlouhodobý nácvik. U dětí s výraznými obtížemi může terapie trvat jeden i více roků. Pokud rodiče na tuto skutečnost nepřipravíme, dochází brzy ke zklamání.
- 11) Určitou schopnost, kterou u dítěte rozvíjíme, musíme cvičit tak dlouho, dokud není zautomatizována.
- 12) Při nápravě používáme co nejpřirozenějších metod a technik, které respektují situaci, v níž se dítě musí osvědčit.
- 13) Vše, co má dítě pochopit a co mu předkládáme, má mít strukturu. Pamatujeme si to, co si dokážeme představit. Učitelé cizích jazyků často zjišťují, že děti nerozumějí struktuře češtiny, a proto nejsou schopny pochopit ani gramatiku cizího jazyka.

9.3. NEJČASTĚJŠÍ CHYBY PŘI REEDUKACI

Přestože jsou obecná pravidla pro reedukaci veřejně známá a užívaná, neznamena to, že vystihují jednotný postup reedukace, efektivní pro všechny jedince s dyslexií. Dalo by se říci, že jednotný postup reedukace v podstatě neexistuje. Celkový proces nápravy dyslexie je mnohem komplikovanější. Pro úspěšný proces reedukace je třeba vnímat jedince jako celek. Nesnažit se dyslexii napravit příliš mechanicky, ani izolovaně reedukovat pouze čtenářské obtíže. Přílišné „strojové“ chování a metody nápravy, bez potřebné dávky empatie a

přizpůsobivosti ze strany odborníka či rodiče, mohou vést ke kolapsu při nápravě dyslexie.

9.3.1. *Nejčastější omyly při reedukaci – Zelinková [2003, str. 77]:*

- Spílání, vyčítání, vymáhání slibů, že se zlepší. Ještě horší jsou urážky, nadávky, zdůrazňování úspěchů staršího sourozence, kamaráda ze sousedství. Vedou k pocitům méněcennosti, k zatvrzelosti, lítosti, popř. až negativnímu vztahu k úspěšnějším.
- Každodenní úmorné psaní diktátů stále stejným způsobem. Dítě je píše bez zájmu, bez soustředění, hádá, velmi často opakuje chyby.
- Každodenní opakované čtení textů, které jsou příliš náročné, a jejich klopotné hláskování nebo slabikování vyžaduje příliš mnoho úsilí. To vede k prohloubení nechuti ke čtení.
- Nesprávné postupy při učení se naukovým předmětům. Například jeden z rodičů předčítá větu po větě a dítě se vše učí z paměti bez pochopení a bez souvislostí. Při ověřování vědomostí ve škole potom stačí jinak položená otázka a dítě ji neumí zodpovědět.
- Stálé podivování se a povzdechy nad tím, že něco neumí. „Vždyť ses to učil, jak to, že to zase nevíš?“ Pokud se dítě učilo a neumí, musíme hledat příčinu. Učil se špatně, bez pochopení, učivo nebylo dostatečně opakováno a upevněno. Jednou z příčin tohoto stavu může být porucha procesu automatizace.
- Nerespektování specifických obtíží, které souvisejí s poruchou. Například záměny písmen, chyby související s nedostatečným sluchovým vnímáním,

obtíže ve vyjadřování, snížený jazykový cit (nevnímá rozdíl mezi vyjádřením „bratrovy boty“ a „dal boty bratrovi“ a další.

- Odpírání chvály, „aby nezpychl a více se snažil“.

9.4. NÁPRAVA DYSLEXIE V PRAXI

Celý proces nápravy dyslexie je bezpochyby založen na teoretických poznatcích a postupech, ale základním kamenem reedukace a celkové práce s jedinci s dyslexií jsou praktická cvičení, speciální přístupy, pestré techniky a metody práce s těmito jedinci.

Všechny tyto metody, přístupy i techniky jsou cíleně využívány k pokud možno co nejefektivnějšímu a nejpříjemnějšímu způsobu nápravy. Vždy záleží i na znalostech a schopnostech reedukátora, který volí jak reedukační cvičení a jejich postupná zařazování, tak i metody práce a pomůcky. Postup by měl být vhodný a přiměřený danému jedinci, jeho potřebám a především jeho pracovnímu tempu.

9.4.1. Obecné zásady pro usnadnění nápravy

Každý jedinec je originál a při jeho vzdělávání je potřeba vždy vycházet z konkrétních individuálních okolností, které se ke každému jedinci vztahují a ovlivňují jeho proces osvojování dovedností. Přestože je vzdělávání dyslektických jedinců velmi individuální práce, existuje několik obecnějších zásad, které tento proces usnadňují.

Následuje srovnání několika autorů, kteří uvádí tipy pro usnadnění procesu vzdělávání žáků s dysporuchou ve svých publikacích. Z tohoto srovnání jasně vyplývá, že autoři se víceméně shodují v základních zásadách a jako hlavní uvádí např.: nechat žáky zažít pocit úspěchu, vyzdvihovat jejich kladné stránky

osobnosti, chválit je za sebemenší úspěch, motivovat je k práci a podporovat jejich snažení, poskytnout jim dostatečný časový prostor pro plnění úkolů, zadávat reálné úkoly, seznámit okolí s odlišným způsobem práce i hodnocení atd.

Jucovičová a kol. [2007, s. 30]; Seznámení všech zúčastněných (rodiče, učitelé, spolužáci) s žakovým odlišným způsobem vyučování i hodnocení. Žák by neměl být vystavován takovým činnostem, ve kterých díky své poruše nemůže podávat optimální výkon (např.: hlasité čtení dlouhých textů). Žák by měl mít možnost podat takový výkon, který odpovídá jeho skutečným schopnostem. Žák by měl mít možnost zažít pocit úspěchu, být oceněn a pochválen za podařenou práci a kladné stránky jeho osobnosti by měly být vyzdvihovány. V žádném případě nejde o méněcenné jedince! Vždy posuzovat a hodnotit jen to, co žák stihl vypracovat. Limitované úkoly jsou nevhodné. Urychlováním pracovního tempa dochází k nárůstu nervozity a chybovosti. Každé testování znalostí je pro ně zátěžová situace, při které je jejich výkon ovlivněn nejen poruchou, ale i obavami, strachem, úzkostí, sníženou koncentrací pozornosti atd., což může vést k úplnému selhání. Je třeba žákům poskytnout kompenzační pomůcky (např.: počítačové programy zaměřené na výuku, audiotechniku, nakopírované materiály, slovníky, přehledy učiva, obrázky, videa atd.).

Zelinková [2003, s. 181]; kratší úkoly na vhodné úrovni (pro žáky zvládnutelné); hovořit o možné obtížnosti, vlastní odhad úrovně; respektovat pomalé osobní tempo, dávat více času; vést žáka k automatizaci činností, které mu pomáhají kompenzovat poruchu, tj. použití magnetofonu, barevné zvýrazňování pojmů apod.; na tabuli i do sešitu psát čitelně; všechny materiály i pomůcky musí být pro žáka z hlediska nových informací zpracovatelné; pro lepší orientaci v textu používat zvýrazňovače a barvy; učivo, které se naučil, by si měl opakovat nahlas; zpětná vazba navazuje přímo na žakovu odpověď; žák se učí myslet nahlas; zdatnější studenti mohou pomáhat slabším; zmiňovat nejen vyučování (tj. práce učitele), ale i učení se (tj. práce studenta); žák si osvojuje dovednost poučit se z vlastních chyb.

Pechancová, Smrčková [1998, s. 9]; vychází z obecných zásad Matějčka:

- Náprava vychází z diagnostického rozboru případu. Diagnostikou se snažíme odhalit, které základní schopnosti nutné pro učení čtení a pravopisu jsou postiženy. Na jejich nápravu se musíme zaměřit především.
- Dobrý začátek. Je třeba vzbudit zájem dítěte, získat ho ke spolupráci a přesvědčit ho, že náprava je možná a že není nad jeho síly.
- Udržet zájem dítěte. Náprava je proces dlouhodobý, nácvik musí být proto pestrý, atraktivní a je nutno motivovat ke spolupráci i okolí, především rodiče.
- Je důležitý vhodný výběr nápravných metod – žádná metoda totiž není univerzální, vždy je třeba pečlivě volit na základě rozboru poruchy.
- V průběhu nápravy se mohou objevit další nedostatky. Nelze oddělit diagnostickou práci od nápravné.
- Je nutno počítat i s případy menších úspěchů, pochválit za každý sebemenší úspěch ve čtení a psaní i za pouhou snahu.
- Posilovat sebevědomí dítěte, podporovat ho v činnostech, v nichž má předpoklady vyniknout.
- Pověřovat dítě různými úkoly, o nichž víme, že je dobře vykoná.
- Respektovat osobní pracovní tempo dítěte. Nepožadovat nikdy kvantitu na úkor kvality.
- Zachovávat zásadu raději méně a častěji.
- Klást před dítě reálné cíle – přiměřené defektu, nároky pozvolna zvyšovat.
- Po dosažení úpravy nebo částečné nápravy je třeba poučit:

- a) dítě, jak má samo postupovat dál,
 - b) rodiče, jak je dítě schopno plnit nároky školy, zaměstnání, společnosti, jak se může v životě uplatnit.
 - c) výchovného poradce a třídního učitele, aby byly žákovi připraveny příznivé podmínky a aby nebyl vystaven úplné konkurenci ostatních dětí.
- Neztrácet pedagogický optimismus – naučit dítě s defektem žít.

Jak pomoci či podpořit žáky s dyslexií (upraveno dle Joan Lindeman)

Dávejte jim najevo, že vás oni i jejich problémy zajímají. Posilujte jejich sebevědomí. Chvalte je, při každé příležitosti. Vyzdvihujte i sebemenší úspěchy. Podporujte jejich osvojování anglického jazyka, prezentujte učivo různými způsoby, různá organizace práce, mnoho podpůrných materiálů (např.: videa, obrázky, písničky či grafy). Poskytněte více času pro pochopení, osvojení i následné vypracování samostatných úkolů, stejně tak jako pro úkony spojené s těmito procesy. Pomozte jim organizovat si vlastní práci i čas – vyzdvihujte důležité informace, které jim vždy poskytnete v tištěné formě. Používejte barvy, zvýrazňovače, rámečky, velikost písma, symboly či vlastní zavedený „komunikační systém“. Vždy je důležité ocenit snahu a úsilí vynaložené pro zvládnutí zadané práce. Dávejte jim zpětnou vazbu. Vždy je motivujte a chvalte. Dovolte jim využívat pomůcky (např.: gramatické přehledy, slovní zásobu, fonetické znaky atd.). Vždy pro ně mějte připravené materiály, se kterými budou v hodině pracovat. Místo aby psali celé věty, doplňují pouze tvary sloves či vhodná slova. Na tabuli pište velkými, čitelnými písmeny. Používejte barevná odlišení. Věnujte jim dostatečný čas na práci. Používejte mimiku i gesta. Poskytujte jim informace několika různými způsoby najednou, skrz psanou formu, poslech, dotyk, pohyb. Umožněte jim učit se všemi smysly.

10. METODY VÝUKY ANGLICKÉHO JAZYKA

10.1. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Úspěšnost osvojování anglického jazyka pro jedince s dyslexií je ovlivněno mnoha okolnostmi. Týkají se samotného jedince, jeho rodiny a okolí, prostředí, ve kterém se vzdělává, i lidí, kteří se na jeho vzdělávání podílí. Všechny výše zmíněné okolnosti hrají opravdu významnou roli během osvojování angličtiny, ovšem osobnost učitele, který tento proces vede, má zpravidla zásadní vliv na výsledný efekt. Nápomocný a ochotný učitel pozitivně ovlivňuje nejen vnímání žáka a jeho motivaci se anglický jazyk učit, ale i samotný proces výuky (např.: pracuje s individualitou každého jedince, zaměřuje se na jeho slabá místa a pomáhá mu s jejich nápravou). Učitel, který není lhostejný k dané problematice a je ochoten se žákům věnovat, považuje za samozřejmost si nastudovat speciální přístupy, které jsou vhodné pro práci s dyslektiky a následně s nimi pracovat. Takový učitel je pro každého žáka s dyslexií i jeho rodiče obrovský přínos.

10.2. VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA PRO ŽÁKY S DYSLEXIÍ

Dle Zelinkové [2005, s. 77 – 97]; jedinci s dyslexií netvoří homogenní skupinu, jejich obtíže jsou různé závažnosti a projevují se v nejrozumnějších kombinacích. Čím více oblastí je postiženo v mateřském jazyce, tím více změn se musí projevit ve výuce cizího jazyka, má-li být dosaženo úspěchu. Změny se musí týkat následujících oblastí:

1) Obsah učiva

Hlavním cílem výuky cizího (anglického) jazyka je dosažení komunikativní kompetence. V praxi to znamená, že je žák schopen využívat svých receptivních i produktivních dovedností k tomu, aby se adekvátně své úrovni porozuměl v běžných situacích.

2) Zásady vyučování a učení

Spojením vyučování a učení se zdůrazňuje nejen práce učitele, ale i podíl žáka, který se samostatně učí. Na tento styl výuky je kladen čím dál větší důraz a zodpovědnost za proces vzdělávání se přenáší také na žáka a jeho rodinu. Existuje několik zásadních přístupů, které se mohou využívat.

Multisenzoriální přístup – spojuje zrak, sluch, hmat i kinestetické vnímání. Učení by mělo být ze strany žáka co nejaktivnější. Čím více smyslu je zapojeno, tím více cest přináší signál do mozku a tím větší je aktivizace odpovídajících oblastí mozku a jejich vzájemné ovlivňování. Zvyšuje se i šance na zapamatování nového poznatku.

Zrak – dítě vidí obrázky, předměty, situace a spojuje je s psanými slovy; používá velká písmena, barevné označování částí slov, písmen; zrakové vnímání podporují myšlenkové mapy a další pomůcky, v nichž zraková paměť napomáhá uložení a následnému vybavení informací.

Sluch – dítě poslouchá výslovnost učitele, spolužáků i svoji; slova opakuje, porovnává vlastní výslovnost s jinými;

Řeč – dítě by mělo co nejvíce mluvit, opakovat slova a slovní spojení v souvislosti s předměty, obrázky či konkrétní situací. Čím více žák mluví, tím menší je jeho ostych a obavy z chyb. Pro anglický jazyk je toto pravidlo v podstatě základním stavebním kamenem.

Motorika – dítě znázorňuje obsah slov pohybem. Při vyslovování slova píše či obtahuje.

Komunikativní přístup – cílem jsou dovednosti vnímat mluvíčího, rozumět jeho sdělení, vyjadřovat své potřeby, myšlenky, aktivně se zúčastnit ve výuce, porozumět na základě znalostí slov a slovních spojení, domýšlet obsah na základě kontextu, předjímat co chce mluvíčí říci. Příliš vysoké nároky na komunikaci nesou jisté obtíže ovlivněné podstatou poruchy. Dítě není schopno provádět více

operací zároveň, a proto musí být požadavky na jeho komunikaci adekvátní jeho úrovni. Nemělo by být požadováno bezchybné vyjadřování, ani perfektní porozumění, ale pouze jednoduché vyjadřování vystihující podstatu sdělení.

Sekvenční přístup – hlavní zásadou je tzv. sekvence, což znamená postupovat po malých krocích od učiva, které žák zvládá, k novému. Zvládnutím učiva se rozumí automatizace poznatků (používání bez dlouhého přemýšlení a vzpomínání). Nerespektováním sekvenčního postupu vystavujeme dítě velkému riziku zapomínání, protože nové poznatky jsou izolované, bez vazby na existující vědomosti. Dítě se učí nové, aniž by zvládlo předchozí učivo.

Strukturovaný přístup – znamená osvojování celků, které mají stejnou nebo podobnou grafickou strukturu. V praxi to znamená řazení slovíček jiným způsobem, než dle tematických okruhů. Např.: slova lišící se první hláskou (men – hen – pen); slova, která se rýmují (power – tower); slova příbuzná (actor – actress); slova obsahující např.: „ch“ (watch – match – children).

Opakování učiva, automatizace, přeučení – mnohonásobné opakování slovíček i gramatiky s respektováním výše uvedených zásad vede k automatizaci. Zautomatizované poznatky používá žák bez vypětí sil a může je využít v komplexnějších úkolech. Proces automatizace je pro jedince většinou dosahován velmi obtížně, na druhou stranu jim dává pocit „bezpečí“ a podporuje jejich sebevědomí (např. jsou schopni zvládnout zadaný úkol s minimálním vypětím sil).

Respektování individuality dítěte – dyslexie je výslednicí různě závažných oslabení v mnoha oblastech. K tomu se připojují intelektové kvality, povahové vlastnosti, předcházející zkušenosti, které ovlivňují chování dítěte, a v neposlední řadě i vliv učitele a rodiny. Proto nelze vytvořit univerzální metodu výuky, ani pro všechny děti stejný přístup a způsob hodnocení. Postupy, které jsou úspěšné u jednoho dítěte, mohou být u jiného dítěte se stejnou diagnózou dokonce nevhodné. Z těchto důvodů je nutné respektovat a využívat závěry odborných pracovišť.

Nácvik metakognitivních strategií, vnímání sebe sama – je to strategie učení o učení se. Školský zákon požaduje možnost celoživotního vzdělávání každého člověka a vědomí spoluzodpovědnosti za své vzdělávání. K tomu je třeba žáky vést od počátku. Nejprve jsou to jednoduchá vyjádření pocitů úspěchu či neúspěchu. Později nastupuje hledání příčin a odpovědi na otázku: „Proč?“. Takovýto přístup odbourává napětí, aktivizuje žáka, odstraňuje nadřazenost učitele, přispívá k utváření partnerských vztahů mezi učitelem a žákem.

3) Metody osvojování vědomostí a dovedností

Komunikace, mluvní pohotovost, výslovnost – je hlavním cílem vyučování cizím jazykům. Cílem je utváření přímého spojení mezi situací a výrazem v cizím jazyce – žáci se postupně učí myslet v angličtině bez češtiny, jako spojovacího článku. Hlavní obtíží dyslektiků je pomalé vybavování i dobře známých pojmů. Totéž platí ve zvýšené míře pro vybavování cizojazyčných slovíček a slovních spojení. Z těchto důvodů je mluvní pohotovost slabinou dyslektiků.

Tipy pro cvičení:

Dialog a dramatizace na témata žákům blízká (např.: volný čas, záliby).
Vyprávění podle obrázku. Myšlenkové mapy.

Výslovnost – společně s melodií a tempem řeči tvoří zvukovou stránku jazyka, která hraje při výuce cizích jazyků velmi důležitou roli. Žáci s dyslexií musí výraz nejdříve mnohokrát slyšet, potom ho společně opakovat (s učitelem, spolužáky, celou třídou). Chybu nezdůrazňujeme, pouze opakujeme správnou výslovnost. Dlouhá či složená slova zpočátku vyslovujeme po slabikách společně se žákem. Nedaří-li se, můžeme využít následující způsoby.

Tipy pro cvičení:

Poslech zvukových nahrávek spolu s opakováním. Grafické znázornění tvaru úst. Říkadla, básničky, písničky. Kartičky s dvojicemi hlásek (např.: I - i:). Učitel říká slovo a žáci ukazují kartičky hlásky, kterou slyšeli, a po učiteli ji opakují.

Rozšiřování slovní zásoby – cílem je vytvořit přímé spojení mezi předmětem, situací a výrazem v cizím jazyce bez vykládání slova českého. Existuje několik důvodů, proč rozšiřovat slovní zásobu tímto způsobem (např.: má-li jedinec obtíže při vybavování slov v mateřském jazyce, proces osvojování nových anglických slovíček se mu tím výrazně zkomplikuje; doslovné překlady nevyjadřují podstatu vyjadřování atd.). Je vhodné využívat multisenzoriální princip vyučování a učení. Využívat pantomimu, gestikulaci, rytimizaci, písničky s pohybem i různé typy paměti (zrakovou, sluchovou, pohybovou). Pro osvojování slovní zásoby je dobré vytvářet konkrétní modelové situace, využívat názorné pomůcky.

Tipy pro cvičení:

Spojování obrázku, situace s novým výrazem (dítě je může volit i z více možností). Hledání slov opačného, podobného významu. Osvojování slovíček patřících do stejných tematických celků (např.: fruits, shops, clothes). Využívání pomůcek – pexeso, domino ze slovíček a obrázků, kartičky s obrázky a slovíčky. Práce s pomůckami ve dvojicích, skupinách, jednotlivě, žáci si mohou vytvářet vlastní kartičky.

Gramatické kategorie – Osvojování gramatických pravidel často naráží na obtíže i v mateřském jazyce. Neporozumí-li žák zákonitostem českého jazyka, mívá větší obtíže při osvojování anglické gramatiky. Z toho vyplývá, že si jedinec spojitosti nevyvodí, a proto zůstává pravděpodobně jediný možný způsob osvojování gramatických pravidel – ústní i písemný dril. Velkými pomocníky pro osvojování gramatických pravidel jsou gramatické přehledy a barevné rozlišování.

Tipy pro cvičení:

Je dobré využívat barevných rozlišení pro různé gramatické okruhy (např.: slovní druhy, stavba věty atd.). Barevně lze odlišovat kartičky s různými slovními druhy; slova vypsaná ve slovníčku (např.: a house, swim, he); koncovky sloves (např.: he plays, she cooks); atd. Je možné vytvořit barevné schéma, do kterého žáci vkládají slova podle barev, čímž dodrží správný slovosled. Gramatické přehledy poskytují jistotu, zrakovou kontrolu a napomáhají k zapamatování učiva. Fungují i jako psychická podpora – žák do nich může nahlédnout, když neví, nebo může provést vlastní kontrolu, aniž by byl stresován chybou. Vlastnoručně vyrobené přehledy mají pro jedince vysokou vzdělávací hodnotu, protože vynaložil vlastní úsilí, věnoval čas jejich tvorbě a tím daná gramatická pravidla procvičoval. Namísto vysvětlování gramatiky opřeme nácvik o globální vnímání celých slov – „podívej se na slovo, poslouchej, napiš, zkontroluj a porovnej s předlohou“.

Čtení – žáci s dyslexií by měli číst dlouhá slova a slova složená po slabikách. Zamezuje se tím dvojímu čtení, opakovanému přeřikávání počátečních písmen nebo slabik a hádání. Na druhou stranu při rychlém čtení krátkých a již procvičených slov je spíše vhodná globální identifikace slov. Ne vždy je dyslektikovo čtení po domácí přípravě lepší. Příčinou může být čtení jen na úrovni dekodování. Identifikuje písmena, spojuje je s hláskami, po syntéze písmen se snaží slovo vyslovit. Nemá ovšem dostatek duševní kapacity k vnímání obsahu slov a jejich zapamatování.

Tipy pro cvičení:

Spojování slov čtených globálně (bez hláskování a slabikování) s obrázkem, vyhledávání těchto slov v textu, čtení textů obsahující osvojená slova. Spojování stejných slov psaných různými typy písmen. Podtrhávání známých / neznámých slov v textu. Podtrhávání, vybarvování různých slovních druhů – je třeba neměnit barvy pro jeden slovní druh. Čtení ve

dvojicích / skupinách. Učitel čte a žáci reagují na předem určená slova (např.: slova, kterým nerozumí; slova, která označují živé bytosti atd.). Současné čtení a poslech stejného textu – dominantní je poslouchání cizího jazyka, snaha číst, opakovat. Doplnění vět vhodným slovem podle obrázku. Vyřazování, co mezi slova obsahově nepatří (např.: an apple, an orange, a banana, a car).

Nácvik plynulého čtení s porozuměním

Před samotnou četbou žáci znají většinu slovíček, která si předtím osvojili. Měli by tedy textu rozumět.

- 1) poslech textu na nahrávce;
- 2) poslech téhož textu čteného učitelem;
- 3) učitel čte znovu, pomalu po větách, žáci tleskají např.: na neznámé slovo, nové slovo, slovo z určitého tematického okruhu;
- 4) společné čtení po větách: není chybou, když si dítě text začíná pamatovat a přechází k partii z paměti;
- 5) individuální čtení textu;
- 6) překlad textu, ilustrace, tvoření otázek a hledání odpovědí.

Jiný způsob, jak usnadnit porozumění a osvojování nových výrazů:

- 1) učitel vypráví příběh, ukazuje obrázky, orientačně seznamuje žáky s novými výrazy;
- 2) žáci dramatizují obsah příběhu; lze využít pantomimu, kresbu;
- 3) učitel opakuje slovíčka ve spojení s obrázky nebo dramatizací;
- 4) učitel čte text a dále pokračuje stejně jako v předchozím postupu.

- 5) Další možností je rozdělit třídu na skupiny a každou seznámit s částí článku, kterou bude pantomimou předvádět. Společně uvažují o obsahu textu, čtení následuje poté.

Získávání informací z textu

Cílem není přesné a plynulé čtení, ale porozumění obsahu. Při získávání informací z textu je hlavním cílem porozumět, zjistit, „o čem se píše“.

Tipy pro cvičení:

Podívej se na text a řekni, o čem asi bude. Žák usuzuje podle názvu článku, obrázků, často se opakujících slov. Najdi v textu určité slovo a zjisti, co znamená. Rychlé vyhledání informace v textu, tzv. scanning. Předjímání obsahu a orientace ve struktuře a hlavních myšlenkách textu.

Psaní – opis a přepis textu, psaní podle diktátu i tvořivé psaní jsou z hlediska intenzity zapojení jednotlivých psychických funkcí rozdílné aktivity, a proto v nich jedinci s dyslexií dosahují různých výsledků. Jednou z příčin vysoké chybovosti může být i nesprávný nácvik psaní, když žák opisuje bez přečtení a porozumění. Měl by se učit postupovat tak, že text přečte, napíše a zkontroluje po sobě.

Jedinci s dyslexií mají obtíže s celkovou organizací textu a zachycením sekvencí událostí při vyprávění příběhu. Proto je pro ně psaní souvislého textu bez intenzivní pomoci téměř nezvládnutelné.

Tipy ke cvičení:

Spojovat izolovaná slova do vět se správným pořádkem slov (např.: sister / a / works / My / hospital / in). Rozvíjení slov a slovních spojení. Zpřeházené věty řadit podle toho, jak jdou za sebou.

4) Přístup k žákovi s dyslexií ze strany učitele i spolužáků.

Dyslexie je porucha, se kterou se jedinci musí vyrovnávat po celý život. Někteří se zdokonalují poměrně úspěšně, ostatní pomaleji. V odborné literatuře je ve spojitosti s touto problematikou zmiňována převážně reedukace. To, jak se jedinci cítí během nekonečného opakování, procvičování a při opakovaných neúspěších, je zmiňováno v menší míře. Přitom tato problematika je neméně důležitá a velmi často ovlivňuje samotnou reedukaci. Je velmi obtížné pracovat s dyslektiky ve třídě, která má 20 a více žáků na různé úrovni vědomostí. Přesto je dobré dodržovat několik zásad bez výrazných časových nároků, které pomohou jedincům nejen při osvojování anglického jazyka.

Tolerance neznamená zvýhodnění – jestliže žák s dyslexií potřebuje celá léta k tomu, aby se naučil alespoň částečně číst, proč by tolerance čtení měla být zvýhodnění? Tolerance znamená vytvoření stejných podmínek tak, aby žák mohl úkol zvládnout (kratší text ke čtení a psaní, možnost použití přehledů gramatiky, slovíček apod.).

Zážitek úspěchu – je významnou hybnou silou a motivačním činitelem. Každý jedinec by měl mít možnost prožívat pocit dobře splněného úkolu a pochvaly. Není-li tomu tak, hromadí se pocity méněcennosti a nechut' ke všemu, co s cizím jazykem souvisí.

Víra ve zvládnutí – Méně bývá při výuce cizích jazyků u dyslektických jedinců více. Výsledky se dostavují za dlouhou dobu, úspěch bývá minimální a velmi pozvolný. Proto je víra ve zvládnutí alespoň malých kroků velmi důležitá pro žáka i učitele.

Nezesměšňovat – Mnohdy je dyslektické dítě díky svým projevům ostatním pro smích. Je ovšem zcela nepřipustné, aby bylo zesměšňováno a ponižováno jak učitelem, tak i ostatními žáky. Dokonce ani za účelem zostuzení a následného docílení větší snahy. Efekt takového snažení je zcela opačný.

Pomoc – ze strany učitele i spolužáků by měla být samozřejmostí nejen při výuce cizího jazyka.

Optimismus – musí provázet jedince s dysporuchou a každého v jeho okolí.

Zmiňované oblasti jsou nepostradatelné pro osvojování anglického jazyka u žáků s dyslexií. Je třeba jim věnovat velkou pozornost, využívat je, na jejich základě tvořit podnětné prostředí i samotnou výuku a celkovou práci s anglickým jazykem. Je zde zmapováno několik speciálních přístupů, které lze využívat při práci s dyslektiky. Na základě nich je možné koncipovat různé metody práce a volit vhodná cvičení pro jednotlivé žáky dle jejich potřeb a možností.

10.2.1. Moderní metody výuky

Autorky Pechancová a Smrčková [1998, s. 15]; zařazují ve své publikaci Komunikativní přístup do moderních metod vyučování cizím jazykům, stejně tak jako Total Physical Response – „Úplná Fyzická Reakce“.

Komunikativní přístup:

- Cíle učení jsou zaměřeny spíše na rozvoj komunikativních schopností než na gramatické aspekty.
- Metodické postupy jsou zaměřeny na osvojování jazyka v běžné každodenní komunikaci v přirozených situacích.
- Plynulost ústního projevu je upřednostňována před bezchybností.
- Klade menší důraz na vysvětlování mluvnické a na zapamatování gramatických pravidel.

- Hlavním cílem prezentace a procvičování jazyka je dosažení plynulosti vyjadřování.
- Žáci jsou vedeni k samostatné práci po boku učitele, ne pod jeho kontrolou.
- Tento přístup je oblíbený i pro přitažlivost učebních materiálů a působí na děti spíše jako hra než povinná práce.
- Učebnice využívající tuto metodu jsou: Stepping Stones, Project English, Tip Top, Chatterbox atd.
- Cvičení, která podporují komunikativní přístup: rozhovory a krátké dialogy; tabulky, křížovky, osmisměrky, doplňovačky; hry a soutěže pro skupiny nebo celou třídu.

Total Physical Response:

- V počátečních fázích osvojování cizího jazyka se děti ostýchají mluvit, je vhodné ověřit jejich schopnost porozumět tělesnou aktivitou, která je pro ně přirozenější.
- Tato metoda by měla být co nejméně stresující, protože jejím cílem je učit anglický jazyk podobným způsobem jako mateřský jazyk.
- V první fázi dítě hlavně poslouchá a posléze začíná reagovat na příkazy a pokyny ostatních – bez ústních projevů. Když je dítě schopno rozumět a fyzicky reagovat na dané podněty, je připraveno rozvíjet svoje vyjadřovací schopnosti.
- Pro dyslektické děti je tato metoda vhodná především proto, že je pro ně zábavná a přirozená stejně jako pro všechny ostatní děti, procvičuje poslech a dále také rozvíjí orientaci v prostoru – aspekt, který je u těchto dětí vzhledem k poškození pravé a levé mozkové hemisféry narušen.

- Tato metoda je vhodná pro vyučování dětí s dyslexií, protože umožňuje dětem pohyb v hodinách, které jsou pro ně jinak náročné na soustředění a sledování výuky. Dalšími výhodami je okamžitá neverbální kontrola porozumění a splnění multisenzorického přístupu (tj. zapojení více smyslů).

10.2.2. Náměty pro osvojování anglického jazyka

Stejně tak jako u obecných zásad práce s dyslektickými jedinci, existují i jistá doporučení, která jsou konkrétně zaměřená na práci s anglickým jazykem. Samozřejmě nelze z nich tvořit jakési dogma, protože pouhé dodržování jistých zásad stoprocentní úspěch nezaručí. Osvojování anglického jazyka u žáků s dyslexií je natolik komplikovaný proces, který závisí na mnoha faktorech. Především na osobnosti jedince, jeho dispozicích, rozsahu dysfunkce, prostředí, jeho okolí, motivaci a mnoha dalších. Lze jen s jistotou říci, že tento dlouhodobý a komplikovaný proces vzdělávání může být s dodržováním následujících pravidel úspěšnější než bez nich.

Sovová a kol. [2007, s. 55]; některá doporučení pro osvojování anglického jazyka žáky s dyslexií. Co nejvíce konkretizovat, spojovat slova, slovní spojení a věty s obrázky konkrétních věcí, činností, situací i s konkrétními předměty (např.: obrázkový slovník, pexeso, obrázkové domino, dramatizace konkrétních situací atd.). Nenutit žáky k doslovným překladům, ani k používání všech gramatických pravidel. Dítě by mělo jazyku porozumět. Neustále opakovat známé i nové učivo, žák by měl jazyk často a opakovaně poslouchat. Ocenit alespoň foneticky správně napsané slovo, nenutit k perfekcionistické výslovnosti, opravovat pouze chyby zkreslující porozumění. Omezit čtení náročných textů. Využívat kompenzační pomůcky. Soustředit se především na praktické využití jazyka, běžné fráze (pozdravy, poděkování, omluva, otázky – kde, kdy, kdo, proč a jak). Žák by měl být schopen komunikovat a rozumět každodenním situacím, ve

kterých se může ocitnout (např.: popsat cestu, zeptat se na určitý cíl, přivítat návštěvu, domluvit se v obchodě, hotelu, na nádraží, na letišti). Měl by být schopen číst běžné nápisy, krátké informační pokyny, pochopit jednoduchý návod atd. Zatraktivňovat učivo zařazováním témat žákům blízkých (např.: hudba, film, sport atd.).

Michalová [2001, s. 64]; uvádí několik tipů, jak vyučovat anglický jazyk: zavést do hodin systém či pravidelně se opakující postupy, které žákům poskytnou jistotu; neizolovat výuku gramatiky, slovní zásoby, výslovnosti; využívat tzv. mateřskou metodu, při níž se jedinci jazyk učí pomocí nápodoby svého okolí (např.: aktivity využívající běžné situace každodenního života); poskytnou dostatečný čas a prostor pro „zažití“ učiva pomocí častého a opakovaného procvičování.

Tipy pro výuku a procvičování slovní zásoby:

- Každý den se věnovat opakování slovíček (novým či starým); psát si slova na kartičky a s nimi pracovat;
- Spojovat slova s obrázky či předměty, je-li to možné;
- Učit se spíše vícekrát po kratší dobu, než velké množství slovíček najednou;
- Mít na paměti, že první čtení je efektivnější než například druhé, třetí bezprostředně za sebou;
- Učit se slovíčka vyslovit i napsat;
- Zapojovat slovíčka do jednoduchých vět a neustále je procvičovat;
- Spojovat slovní zásobu s říkadly či rytmickými písničkami spojenými s pohybem;

- Slovíčka, která se „pletou“, postavit vedle sebe a zrakově je „ohmatat“, vymezit odlišnosti, ujasnit pomocí mnemotechnické pomůcky atd.;
- Slovíčka či fráze napsat na kartičky a s jejich pomocí sestavovat věty;
- Správně zvolit vhodnou učebnici, která obsahuje slovníček s fonetickým přepisem.

Procvičování: Opakování jednotlivých frází; fráze lze nastříhat po slovech, která děti sestavují a vytvářejí např. otázku a zápor. Fráze přepisují teprve tehdy, mají-li slovíčka důkladně „osaháná“ z různých her.

Domácí úkoly: jsou-li v psané formě, je lepší zadávat pouze doplňování do předtištěných textů po předchozím procvičení.

Zkoušení: V počátcích je vhodné slovíčka zkoušet za sebou (např.: tematický okruh „obchody“) s pomocí využití her (např.: kdo nejdéle říká slovíčka z tematického okruhu, vyhrává). Dále je možné zkoušení na přeskáčku – učitel říká anglická slovíčka a žáci je překládají; formou doplňovacích cvičení atd.

10.2.3. *Specifické metodické postupy pro nácvik čtení*

Nácvik čtení je obecně vnímán jako učivo 1. stupně základních škol. Ovšem upevňování čtení a čtenářských dovedností u dyslektických jedinců bývá zpravidla dlouhodobějšího charakteru. Někteří se s obtížemi při čtení vypořádávají dokonce po celý život, a proto by nebylo správné zařazovat osvojování a upevňování čtení a čtenářských dovedností jako učivo pouze pro 1. stupeň. Samotné čtení českých textů je pro jedince s dyslexií opravdu náročná disciplína, o to obtížnější je pro ně čtení cizojazyčných textů.

a) Techniky nácviku čtení dle Smrčkové

Smrčková, Pechancová [1998, s. 18]; Už při prvním setkání s písemnou podobou angličtiny se náš žák střetává s rozdílnostmi mezi psanou češtinou a angličtinou. V češtině se děti učí číst tak, že tvoří slova skládáním z jednotlivých písmen a posléze slabik, v angličtině však takovýto postup není možný, protože grafická podoba slova není shodná s podobou zvukovou a děti tedy nemohou skládat slova z písmen jako v mateřském jazyce. Při čtení je pro dyslektika v angličtině prvotně jednodušší pamatovat si výslovnost celých (již dobře známých) slov, než slovo rozkládat a odvozovat jeho výslovnost.

- Praktická cvičení pro nácvik čtení:

Cvičení zaměřená na čtení, běžně zařazovaná v učebnicích, využívají strategie integrovaných dovedností. Žáci nejprve poslouchají příběh či konverzaci, sledují obrázky a případně text. Tyto činnosti na sebe navazují dle potřeby. Tím je žákům dána možnost pochopit daný text tichým čtením souběžně s poslechem. V okamžiku, kdy je příběh srozumitelný a již také částečně zapamatován, je nejvhodnější doba k nácviku hlasitého čtení, nejprve opět s magnetofonem a později bez zvukové pomoci.

Tyto základní aktivity lze doplnit o další, které rozvíjí schopnosti číst v cizím jazyce a zároveň mají nápravný charakter, což je důležité pro celkové zlepšení žakovy dysfunkce. Například: rozpoznávání slov nebo vět, kdy použijeme krátký text bez rozlišení malých a velkých písmen a interpunkce; řada písmen za sebou bez oddělení slov, ve které žáci hledají známá slova; poslouchání písni nebo textů, kde jsou některá slova nahrazena obrázky.

b) Techniky nácviku čtení dle Pokorné

Pokorná [2001, str. 252 – 254]; uvádí následující techniky nácviku čtení: Metoda dublovaného čtení a Metoda Fernaldové.

- Metoda dublovaného čtení

Tato metoda se používá u dětí, které již mají rozvinutou dovednost čtení, čtou však nepřesně, domýšlejí si nebo často chybují. Metoda spočívá ve společném čtení učitele nebo rodiče s dítětem. Rychlost čtení musí být přizpůsobena možnostem dítěte, které má text aktivně sledovat. K tomu mají pomoci kontrolní chyby, které rodič nebo učitel dělá. Tato metoda se používá při nácviku čtení na 1. stupni ZŠ, ale při nácviku čtení v anglickém jazyce ji lze využít i na 2. stupni.

- Metoda Fernaldové

Tato metoda je vhodná pro děti, které již mají dobrou strategii čtení, ale jejich čtení je pomalé. Metoda je proto vhodná nejen pro dospělé osoby s dyslexií, ale i pro pomalé čtenáře. Dítěti určíme část textu – asi 10 řádků, které tentokrát nemá číst ani nahlas, ani potichu, ale jen přelétnout zrakem. Současně se sledováním řádků si tužkou podtrhává slova, o kterých si myslí, že by mu při čtení dělala potíže. Určí si ke čtení těžká slova. Tento proces několikrát opakuje, podtržená slova mohou být jiná či stejná. Když skončí, přečte si podtržená slova. Teprve po této přípravě čte určenou část textu.

c) Porozumění čtenému textu

Zelinková [2003, s. 83]; Nácvik porozumění čtenému textu se prolíná s dekodováním. Čím lépe je zvládnuto dekodování, tím více pozornosti může dítě věnovat obsahu textu. Porozumění textu obzvláště v cizím jazyce se zdokonaluje i na 2. stupni ZŠ, techniku čtení by děti měly mít zvládnutou.

- Porozumění izolovaným výrazům

Na nejnižší úrovni dítě pouze povrchně spojuje slova s jejich významem. V angličtině musí propojovat psanou podobu slova s jeho fonetickou podobou a přiřadit význam.

- Mechanické porozumění na základě paměti

Základem jsou různé formy asociací, kdy si dítě pamatuje jeden poznatek ve spojení s druhým, méně však na základě logických souvislostí.

- Porozumění na základě pochopení souvislostí

Na nejvyšší úrovni je dítě schopno spoluutvářet text, aktivně jej vnímat, vyvozovat závěry. Doporučená cvičení pro nácvik čtení s porozuměním: přiřazování slov (vět) k odpovídajícím obrázkům; odpovědi na otázky; vyprávění obsahu; plnění úkolů s využitím poznatků z textu; předvídání (žák přečte větu nebo část odstavce a odhaduje, co bude následovat).

10.2.4. Grafická a fonetická podoba slov

Odlišná grafická a fonetická forma jednotlivých slov patří k jednomu ze specifických znaků anglického jazyka. Při osvojování slovní zásoby se žáci k jednotlivým slovíčkům musí naučit význam, použití a obě formy (grafickou i fonetickou). Tato skutečnost podporuje obecné mínění, že angličtina je pro osvojování těžký jazyk. Na druhou stranu pokud se jedinec nevzdává a tuto náročnou disciplínu procvičuje, dříve nebo později se začne zlepšovat. Dané zákonitosti výslovnosti jednotlivých hlásek si postupně osvojí. Následně pro něj odlišná fonetická forma jednotlivých slov nebude natolik náročná a pravděpodobně i samotný jazyk se mu bude zdát o něco málo komplikovanější. Osvojování fonetických forem slov, stejně jako i jejich správné vyslovování, úzce

souvisí s fonetickými symboly. Fonetické symboly jsou znaky, které mají jednak svou vlastní grafickou podobu, a také odpovídají jednotlivým zvukům (hláskám).

Například hlásce **a:** odpovídají následující písmena či dvojice písmen:

(př.: garden – **ga:**dn, father – **fa:**ðər, aunt – **a:**nt).

Osvojování dovedností jako je rozlišování fonetické a grafické podoby slov, správné vyslovování a dokonce i přesné zapisování fonetických symbolů je opravdu náročné, pro jedince s dyslexií obzvlášť. Ovšem podaří-li se jedinci si výše zmiňované problematické oblasti anglického jazyka alespoň do jisté míry osvojit, významně to usnadní žákovo vnímání a práci s anglickým jazykem.

Fonetická transkripce

Problematika odlišné fonetické a grafické formy slov může vést k pochybám, zda vůbec jedince s dyslexií zatěžovat fonetickou transkripcí. Výhody a nevýhody transkripce uvádí autorky Pechancová, Smrčková ve své publikaci [1998, s. 23]; Užívání přepisu výslovnosti slov je v angličtině pro většinu žáků samozřejmou součástí jazykové výuky. Znamená to ovšem, že se žáci musí seznámit s řadou nových grafických symbolů, které odpovídají anglickým hláskám. Tato skutečnost je ovšem pro žáky s dyslexií poněkud rozporuplná.

Transkripci je nevhodné používat z následujících důvodů:

- a) Další neznámé grafické znaky zatěžují proces osvojování jazyka.
- b) Skutečnost, že zraková paměť bývá u žáků s dysfunkcemi narušena, nám tento problém ještě násobí.
- c) Použijeme-li globální metodu na výuku čtení, je pro žáka obtížné rozkládat slova na fonémy a zapisovat je.
- d) Zapisování slovíček je obecně mezi žáky dosti nepopulární. Zapisování se může stát zcela nenáviděnou aktivitou pro svou obtížnost.

Je vhodné používat transkripci z následujících důvodů:

- a) Seznámí-li se žáci s transkripcí ve vhodnou dobu a vhodnou metodou, představuje pro ně tato znalost velký vklad do budoucna.
- b) Žáci nebudou stále v prostředí dyslektické třídy a dostanou se mezi žáky, kteří transkripci běžně užívají.
- c) Neznalost transkripce značně omezuje použití slovníku.
- d) Žák vidí, že mezi psanou podobou slova a výslovností je rozdíl. Uvědomí si například, že se nečte každé písmenko.
- e) Žák by se měl postupně učit rozumět symbolům fonetické transkripce. Ideální formou je však prezentace již předtištěných pracovních listů, méně vhodné je nechat žáky zapisovat dané fonetické znaky.

Z výše uvedených bodů jasně vyplývá, že osvojení fonetické transkripce je pro jedince s dyslexií obtížné a může vést k totálnímu odporu, ovšem znalost transkripce výrazně obohatí jejich vědomosti a dovednosti.

11. INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Absolvuje-li žák odborné vyšetření v PPP nebo SPC, výsledkem je komplexní diagnostika obsahující podstatu žakových problémů, příčiny a doporučení pro jejich odstranění či zmírnění. Diagnostika slouží jako základní kámen pro tvorbu individuálního vzdělávacího programu. IVP je využíván ve všech typech škol pro žáky se zdravotním postižením; což jsou i žáci s dyslexií.

Zelinková [2003, s. 220]; vycházející ze směrnice k integraci jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami 13 711/2001-24 uvádí: Individuální vzdělávací program je pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra.

Dle Michalové [2001, s. 37]; Individuální vzdělávací program by měl vždy obsahovat: Základní údaje o žákovi, tj. jméno, příjmení, datum narození, školu, ročník; závěr z vyšetření specializovaného pracoviště, pedagogicko-psychologické poradny, SPC apod. (diagnóza, projevy poruchy, zvolený typ reedukace, kdo bude reedukaci provádět, jak často bude dítě zváno na kontroly, s kým z odborných pracovníků je možno postup při reedukaci konzultovat); jak se dítě projevuje ve školním prostředí s ohledem na svou poruchu, tzn. pohled učitele; určení doby platnosti individuálního programu; určení období, na které je individuální program stanoven; určení základních vzdělávacích cílů: čeho chceme u žáka během určeného období dosáhnout v rámci obecné výuky v běžné hodině; určení základních reedukačních cílů: čeho chceme u dítěte dosáhnout v rámci kompenzace SVPU; určení metod hodnocení, klasifikace a tolerance dítěte; určení speciálních pomůcek, kterých bude dítě používat při reedukaci a v běžných hodinách; způsob podílení se rodičů na realizaci práce dle IVP; způsob podílení se žáka na realizaci IVP.

Kaprálek, Bělecký [2004, s. 23]; V současné praxi se setkáváme i s trochu odlišným chápáním pojmu IVP. Jedná se o typ dokumentu, který samostatně nestanovuje cíle a obsah výuky, ale soustředí se především na popis užitých speciálních metod a forem, na personální, materiální a organizační zabezpečení vzdělávání žáka se speciálními potřebami.

Cílem individuálních vzdělávacích programů je pracovat s dyslektickými žáky efektivně, podle jejich celkových schopností a možností. Vzdělávat je pokud možno v co nejméně stresujícím prostředí, které dává jedinci možnost vyniknout a osvojovat si znalosti anglického jazyka. Z výše uvedených definicí jasně vyplývá, že IVP je nástroj, s pomocí kterého lze dané cíle naplňovat.

12. HODNOCENÍ

Je známo, že dyslexie není projevem sníženého intelektu, ba naopak, dyslektické děti bývají průměrně či dokonce nadprůměrně inteligentní jedinci. Přestože mají dostatečný intelekt k tomu, aby si osvojili učivo anglického jazyka na druhém stupni základních škol, jejich dyslektické obtíže jim tento proces výrazně komplikují. Pokud bychom se na tuto problematiku dívali čistě skrze standardní stupnici známek užívanou v běžných školách, odsoudili bychom dyslektické žáky ke spíše průměrným či podprůměrným výsledkům. To by vzhledem ke komplikacím, které jim dyslexie působí a s kterými se musí vyrovnávat, nebylo příliš spravedlivé a už vůbec ne motivující. Proto je třeba při hodnocení jedinců s dyslexií zohlednit komplexní schopnosti a možnosti jedince a přijmout jistá opatření. Především je velmi důležité motivovat žáky k práci, chválit a vyzdvihovat úspěšně zvládnuté úkoly, podpořit při neúspěchu. Samozřejmě je také důležité uvědomovat si chyby a nedostatky, aby bylo možné následné zdokonalení, ovšem nemělo by se to stávat cílem hodnocení.

Jucovičová a kol. [2007, str. 57]; Do hodnocení bychom měli zahrnout jen podstatné znalosti a také to, co dítě zvládlo. Což znamená osvojení základní slovní zásoby, slovních spojení a běžných frází především ústní formou na běžná témata. V psaném projevu bychom neměli hodnotit jako chyby slova, která jsou napsaná alespoň foneticky správně. Čtenou a písemnou formu, je-li podstatně horší, omezujeme, do hodnocení ji nezahrnujeme. Hodnotit můžeme výslovnost, schopnost konverzace, znalosti o dané zemi, aktivity navíc. Celková známka by měla vycházet z většího množství hledisek. Plně můžeme využívat též možnosti průběžného i shrnujícího slovního hodnocení.

Mnoho chyb, které žák během vlastního zkoušení udělá, není způsobeno pouhou nevědomostí, ale dyslexií a s ní spojenými obtížemi. Jedinec se s těmito obtížemi musí vypořádat, vynaložit větší úsilí než ostatní jedinci, aby dosáhl stejných výsledků, a to by měl vyučující během zkoušení i při běžné výuce

zohledňovat. Zelinková [2003, str. 181]; uvádí některé z nich. Obtíže při vyjadřování způsobují, že žák nedovede využít poznatků, které má, těžko hledá slova a stydí se mluvit před spolužáky. Potíže spojené s prostorovou orientací (např.: neumí vyhledávat odpovědi v textu; nenapíše odpovědi do správné kolonky; nespojí čarou dva výrazy k sobě patřící; má-li má otázky na jiném místě, už nenajde odpovědi atd.). Pokud probíhá ověřování vědomostí formou textů s volbou správné odpovědi, potřebuje mnohem více času k přečtení nabízených možností než jeho spolužáci.

Nesprávný způsob hodnocení jedinců s dyslexií je porovnávání jejich dosažených výsledků s ostatními spolužáky. Vhodnější způsob je porovnávat výsledky, kterých jedinec dosáhl za určité časové období a z nich vyvozovat celkové zlepšení či zhoršení. Pechancová, Smrčková [1998, s. 14]; Vhodnou činností pro stanovení individuálního pokroku je např. opakované testování jednoho jazykového aspektu (určité skupiny slovní zásoby nebo gramatického jevu) s určitým časovým odstupem, ať už psanou formou, např. zadání stejného nebo podobného testu (se záměnou pořadí slov nebo odlišnou grafickou úpravou) nebo jazykovou hrou.

12.1. SLOVNÍ HODNOCENÍ

Zelinková [2005, str. 63]; Slovní hodnocení může navrhnout pracovník pedagogicko-psychologické poradny, rodiče žáka i učitel. Rodiče však o tuto formu hodnocení musí požádat. Pro slovní hodnocení neexistují přesné formulace, které by odpovídaly stupnici známek. Není to možné a není to ani cílem. Slovní hodnocení v souladu s individuálním vzdělávacím plánem zachycuje úroveň vědomostí a dovedností žáka. Může se tedy výrazně lišit od hodnocení ostatních žáků ve třídě.

Je-li v běžné třídě integrován jedinec s dyslexií, je dobré s procesem odlišného vyučování, testování i hodnocení seznámit zbytek třídy. Díky tomu je možné předejít zbytečným konfliktním situacím a nedorozuměním způsobeným „záviděním“ snazších úkolů. Pokud se podaří stmelit kolektiv ostatních žáků, funguje pak během školního života jako partner a pomocník nejen pro učitele, ale především pro jedince s dyslexií. Třída společně s učitelem pomáhá dyslektickým jedincům osvojovat a upevňovat jejich vědomosti i sociální citění. Učitel může takto fungující kolektiv využívat i v hodnocení, učit ho sebehodnocení a provádět společnou reflexi.

Jak uvádí Pechancová, Smrčková [1998, s. 13]; známka jako stupeň ohodnocení mnohdy nemůže dostatečně vystihnout úroveň znalostí. V učení cizího jazyka je navíc řada složek, na které je kladen důraz, z nichž každá by měla být hodnocena zvlášť, protože v každé jsou uplatňovány jiné dovednosti. V cizím jazyce a především u žáků s SPU by mělo platit, že v počáteční fázi výuky budou učitelé hodnotit u všech žáků pouze úspěšné výkony. K celkové známce pak učitel připojí širší slovní hodnocení, které poskytne konkrétnější informaci o zvládnutí rozsahu učiva v rámci jednotlivých jazykových dovedností a složek. Pro žáky s SPU by mělo být slovní hodnocení samozřejmostí až do ukončení základní školní docházky, neboť mapuje pokroky i stálé potíže každého žáka a zároveň poukazuje na nutnost procvičení nebo zdokonalení určitých aspektů.

12.2.VARIACE STANDARDNÍCH TESTOVACÍCH CVIČENÍ

Aby bylo skutečně možné hodnotit žáky s dyslexií na jim odpovídající úrovni, je třeba testovací (hodnotící) materiál přizpůsobit. Např.: při testování čtení je třeba zvolit přiměřeně dlouhý text; namísto diktátů jen zadávat doplňovací cvičení nebo upravovat délku požadovaných cvičení; při doplňovacích cvičeních dávat možnosti na výběr; umožnit jen spojování správných dvojic namísto doplňování; přidávat obrázky jako vodítka či spojovat obrázky s hesly; namísto

více možných správných odpovědí nabízet jen jednu správnou odpověď; jasně a stručně formulovat zadání cvičení atd.

III. PRAKTICKÁ ČÁST

1. CÍL VÝZKUMU

Praktická část zkoumá současnou podobu výuky anglického jazyka na českých školách. Zaměřuje se na speciální metodické přístupy pro výuku anglického jazyka u žáků s dyslexií. Konkrétně na teoretickou znalost a rozšířenost přístupů mezi jednotlivými učiteli a skutečné využívání přístupů v praxi.

1.1. VÝZKUMNÝ PROBLÉM

„Je v současnosti dostatek poučených pedagogů, kteří využíváním speciálních přístupů kladně ovlivní osvojování cizího jazyka u žáků s dyslexií?“

1.2. HYPOTÉZY

H1 Předpokládáme, že mladší učitelé znají více speciálních přístupů.

H2 Předpokládáme, že mladší učitelé využívají více speciálních přístupů v praxi.

H3 Předpokládáme, že většina učitelů ve své praxi využívá multisenzoriální přístup.

H4 Předpokládáme, že většina učitelů ve své praxi využívá komunikativní přístup.

H5 Předpokládáme, že většina učitelů ve své praxi využívá metodu úplné fyzické reakce.

H6 Předpokládáme, že většina učitelů absolvovala alespoň základy vzdělání pro práci s jedinci s dyslexií.

2. METODY VÝZKUMU

K naplnění cílů diplomové práce a ověření platnosti stanovených hypotéz bylo využito kvantitativní metody výzkumu (dotazníku).

Dotazník je sestaven z několika typů otázek i jejich vzájemné kombinace. Gavora [2000, s. 102 – 104]; Otevřené otázky – otázka nasměřuje respondenta na tázaný jev, neurčuje mu však alternativní odpovědi. Polouzavřené otázky – nabízejí nejprve alternativní odpověď a potom ještě žádají vysvětlení anebo objasnění v podobě otevřené otázky. Uzavřené otázky – nabízí hotové alternativní odpovědi. Respondent volí vhodnou odpověď.

3. CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU

Otázky byly určeny pro učitele anglického jazyka na 2. stupni základních škol a směřovány na všechny věkové kategorie. Před finálním zadáváním však byla nejprve podrobena testování pětice pedagogů, kteří se konečného výzkumu neúčastnili. Na základě cvičných výsledků a zpětné vazby byly dotazníky upraveny a po emailové domluvě osobně zadány vyučujícím anglického jazyka na následujících školách: ZŠ Arbesova Jablonec nad Nisou, Gymnázium F. X. Šaldy Liberec, ZŠ Dobiášova Liberec, ZŠ Edisonova Varnsdorf, ZŠ Harcov Liberec, ZŠ Kateřinky Praha, 6. ZŠ Kolín, ZŠ Křinec, ZŠ Liberec, ul. 5. května, ZŠ Pasířská Jablonec nad Nisou, ZŠ Sadská, ZŠ T. G. M. Poděbrady, ZŠ Vlašim Vorlína.

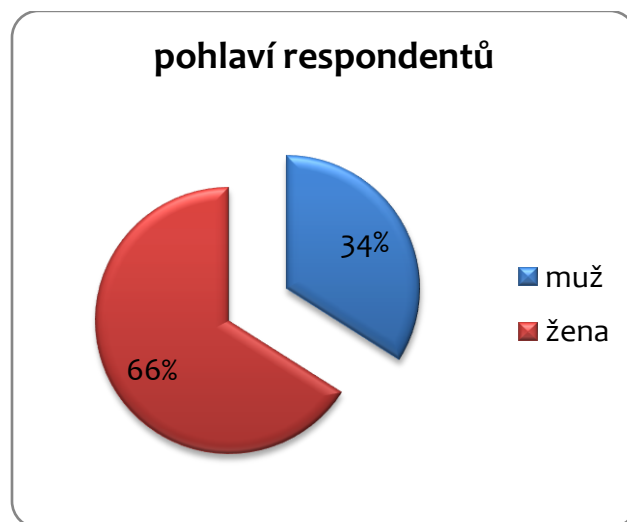
Výzkumný vzorek nakonec čítal 46 učitelů, kteří toho času učí na výše zmíněných školách. Pro získání celku 50 respondentů jsem oslovila 4 učitele, kteří toho času nevyučují na žádné základní škole, ale jejich praxe je min. 3 roky. Všichni respondenti měli na vyplnění 5 dnů.

3.1. CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ

Tabulka č. 1: Pohlaví respondentů (50 respondentů)

pohlaví	muž	žena
počet respondentů	17	33

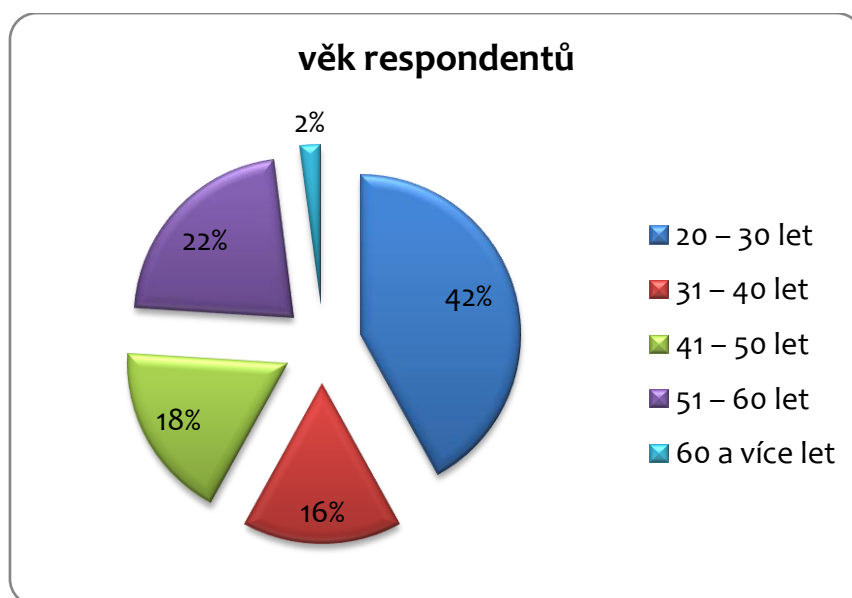
Graf č. 1: Pohlaví respondentů (50 respondentů)



Tabulka č. 2: Zastoupení respondentů v různých věkových kategoriích (50 respondentů)

věk	20 – 30 let	31 – 40 let	41 – 50 let	51 – 60 let	60 a více let
počet respondentů	21	8	9	11	1

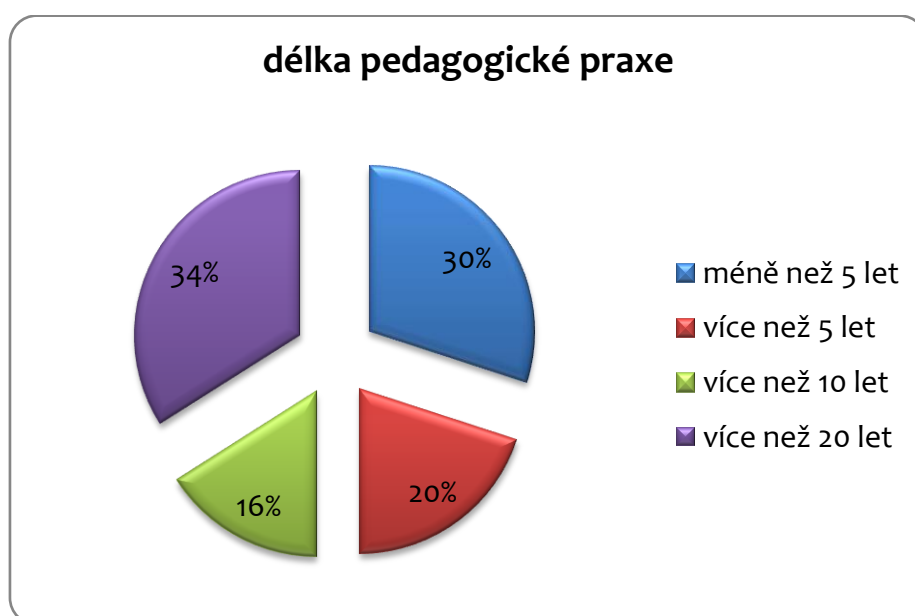
Graf č. 2: Zastoupení respondentů v různých věkových kategoriích (50 respondentů)



Tabulka č. 3: Délka pedagogické praxe respondentů (50 respondentů)

délka pedagogické praxe	méně než 5 let	více než 5 let	více než 10 let	více než 20 let
počet respondentů	15	10	8	17

Graf č. 3: Délka pedagogické praxe respondentů (50 respondentů)



4. PREZENTACE VÝLEDKŮ

V této části vyhodnotíme dotazníky a posoudíme, zda byly naše předpoklady správné či nikoli.

4.1. HYPOTÉZA H1

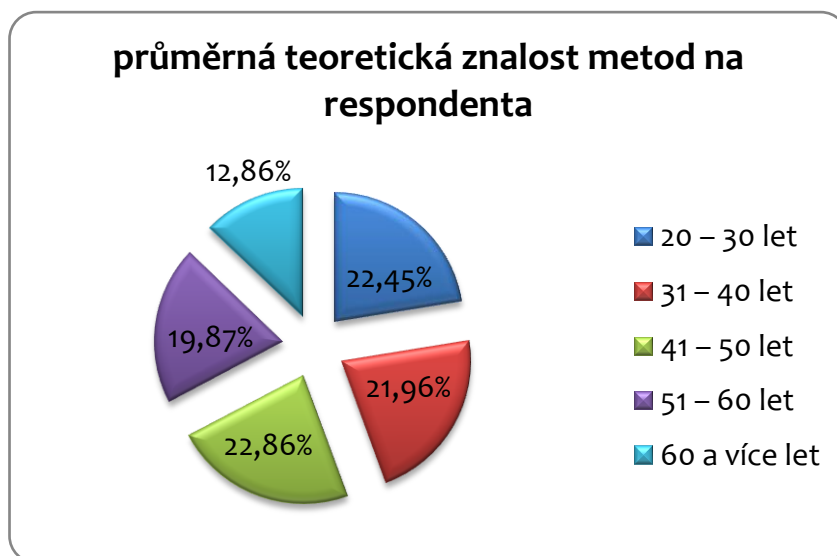
H1 Předpokládáme, že mladší učitelé znají více speciálních přístupů.

První hypotéza byla zaměřena na teoretickou znalost speciálních přístupů mezi učiteli anglického jazyka na 2. stupni ZŠ. Porovnávala jednotlivé věkové kategorie, protože jsme se domnívali, že mladší učitelé znají více speciálních přístupů. Do kategorie „mladší učitelé“ spadají respondenti ve věkové kategorii 20 – 30 let.

Tabulka č. 4: Průměrná znalost speciálních metod na jednoho respondenta ve věkové kategorii (50 respondentů)

věk	20 – 30 let	31 – 40 let	41 – 50 let	51 – 60 let	60 a více let
Ø znalost metod na respondenta	5,24	5,13	5,33	4,64	3,00

Graf č. 4: Průměrná znalost speciálních metod na jednoho respondenta ve věkové kategorii (50 respondentů)



Diskuse:

Učitelé v dotazníku vyplňovali věkovou kategorii, do které spadají. Zároveň zodpovídali 6 otázek zaměřených na znalost specifických metodických přístupů (otázka č. 1, 3, 5, 7, 9 a 11). Z podílu součtu kladně zvolených odpovědí a počtu jedinců vyšla následující průměrná teoretická znalost specifických metod na jednoho respondenta v dané věkové kategorii. Učitel v kategorii 20 – 30 let zná průměrně 5,24 metody. Učitel v kategorii 31 – 40 let zná průměrně 5,13 metod. V kategorii 41 – 50 let je průměrná znalost 5,33 metody. V kategorii 51 – 60 let je průměrná znalost na jednoho respondenta 4,64 metody. A v kategorii 60 a více let je průměrná znalost na jednoho respondenta 3,00 metody. Předpokládali jsme, že největší teoretické povědomí o specifických přístupech mají mladší absolventi pedagogických fakult. Výzkum prokázal, že nejvíce teoretických znalostí mají učitelé ve věku mezi 41 – 50 lety, tj. 22,86%.

Závěr: Platnost hypotézy H1 se **nepotvrdila**.

4.2. HYPOTÉZA H2

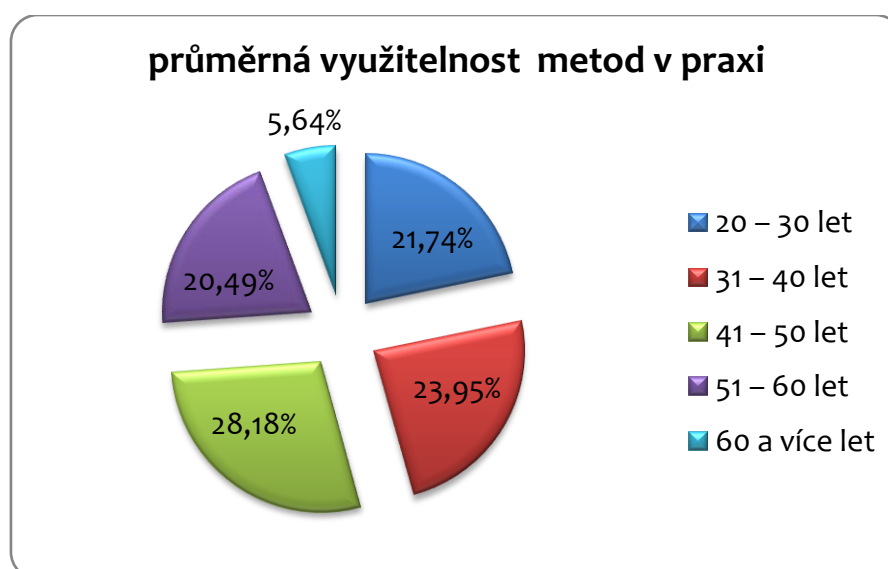
H2 Předpokládáme, že mladší učitelé využívají více speciálních přístupů v praxi.

Druhá hypotéza byla zaměřena na využívání speciálních přístupů mladšími učiteli v praxi. Zajímalo nás, kolik mladších učitelů, kteří znají specifické metodické přístupy, je v praxi také využívá. Do kategorie „mladší učitelé“ spadají respondenti ve věkové kategorii 20 – 30 let.

Tabulka č. 5: Průměrná využitelnost speciálních metod na jednoho respondenta ve věkové kategorii (50 respondentů)

věk	20 – 30 let	31 – 40 let	41 – 50 let	51 – 60 let	60 a více let
ø využitelnost metod v praxi	3,86	4,25	5,00	3,64	1,00

Graf č. 5: Průměrná využitelnost speciálních metod na jednoho respondenta ve věkové kategorii (50 respondentů)



Diskuse:

Učitelé v dotazníku vyplňovali věkovou kategorii, do které spadají. Vyhodnocovali jsme otázky č. 2, 4, 6, 8, 10 a 12, které se vztahují na používání speciálních metod v praxi. Z podílu součtu kladně zvolených odpovědí a počtu jedinců vyšla následující průměrná využitelnost specifických metod na jednoho respondenta v dané věkové kategorii. Učitel v kategorii 20 – 30 let zná průměrně 3,86 metody. Učitel v kategorii 31 – 40 let zná průměrně 4,25 metod. V kategorii 41 – 50 let je průměrná znalost 5,00 metody. V kategorii 51 – 60 let je průměrná znalost na jednoho respondenta 3,64 metody. A v kategorii 60 a více let je průměrná znalost na jednoho respondenta 1,00 metody. Předpokládali jsme, že speciální přístupy nejvíce využívají mladší absolventi pedagogických fakult. Výzkum prokázal, že nejvíce teoretických znalostí mají učitelé ve věku mezi 41 – 50 lety, tj. 28,18%.

Závěr: Platnost hypotézy H2 se **nepotvrdila**.

4.3. HYPOTÉZA H3

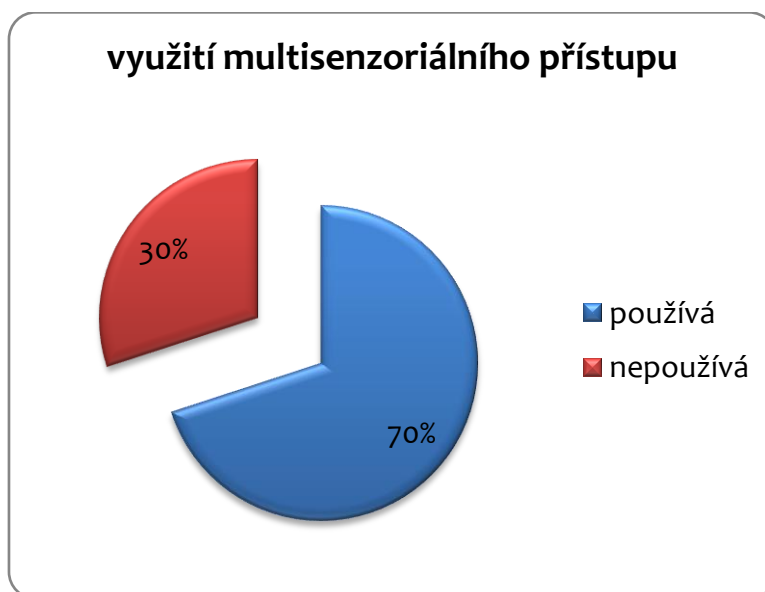
H3 Předpokládáme, že většina učitelů ve své praxi využívá multisenzoriální přístup.

Předpokládáme, že propojováním smyslů je možné jedincům s dyslexií osvojování anglického jazyka výrazně usnadnit. Z tohoto důvodu jsme třetí hypotézu zaměřili na skutečné využívání multisenzoriálního přístupu v praxi.

Tabulka č. 6: Využití multisenzoriálního přístupu v praxi (50 respondentů)

multisenzoriální přístup	
používá	35
nepoužívá	15

Graf č. 6: Využití multisenzoriálního přístupu v praxi (50 respondentů)

Diskuse:

Jako odpověď u otázky č. 4: „V hodinách anglického jazyka používám multisenzoriální přístup pro práci s žáky s dyslexií.“ si všech 50 respondentů mohlo zvolit možnosti „ano“, „ne“ a „nejsem si jist“. Domníváme se, že odpověď „nejsem si jist“ vybrali dvě skupiny respondentů. První skupina metodu používá, ale není si jista jejím názvem. Druhá skupina se domnívá, že metodu využívá, ale ve skutečnosti tomu tak není. Z tohoto důvodu jsme bodové ohodnocení odpovědí „nejsem si jist“ rozdělili na dvě poloviny. První polovinu bodů jsme přičetli k odpovědím „ano“ a druhou polovinu k odpovědím „ne“. Z tohoto postupu nám vyšlo, že multisenzoriální přístup v praxi využívá 35 respondentů z 50, tj. 70%.

Závěr: Platnost hypotézy H3 se **potvrdila**.

4.4. HYPOTÉZA H4

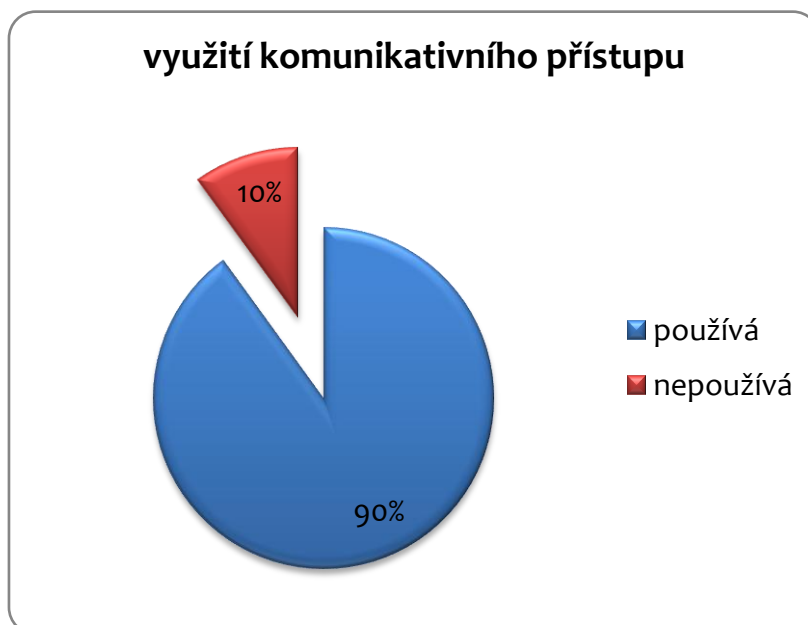
H4 Předpokládáme, že většina učitelů ve své praxi využívá komunikativní přístup.

Předpokládáme, že komunikativní přístup je jednou z nejrozšířenějších metod. Proto byla čtvrtá hypotéza zaměřena na skutečné využívání komunikativního přístupu v hodinách anglického jazyka žáků s dyslexií.

Tabulka č. 7: Využití komunikativního přístupu v praxi (50 respondentů)

komunikativní přístup	
používá	45
nepoužívá	5

Graf č. 7: Využití komunikativního přístupu v praxi (50 respondentů)



Diskuse:

Jako odpověď u otázky č. 2: „V hodinách anglického jazyka používám komunikativní přístup pro práci s žáky s dyslexií.“ si všech 50 respondentů mohlo zvolit možnosti "ano", "ne" a "nejsem si jist". Domníváme se, že odpověď „nejsem si jist“ vybrali dvě skupiny respondentů. První skupina metodu používá, ale není si jista jejím názvem. Druhá skupina se domnívá, že metodu využívá, ale ve skutečnosti tomu tak není. Z tohoto důvodu jsme bodové ohodnocení odpovědí „nejsem si jist“ rozdělili na dvě poloviny. První polovinu bodů jsme přičetli k odpovědím „ano“ a druhou polovinu k odpovědím „ne“. Z tohoto postupu nám vyšlo, že komunikativní přístup v praxi využívá 45 respondentů z 50, tj. 90%.

Závěr: Platnost hypotézy H4 se **potvrdila**.

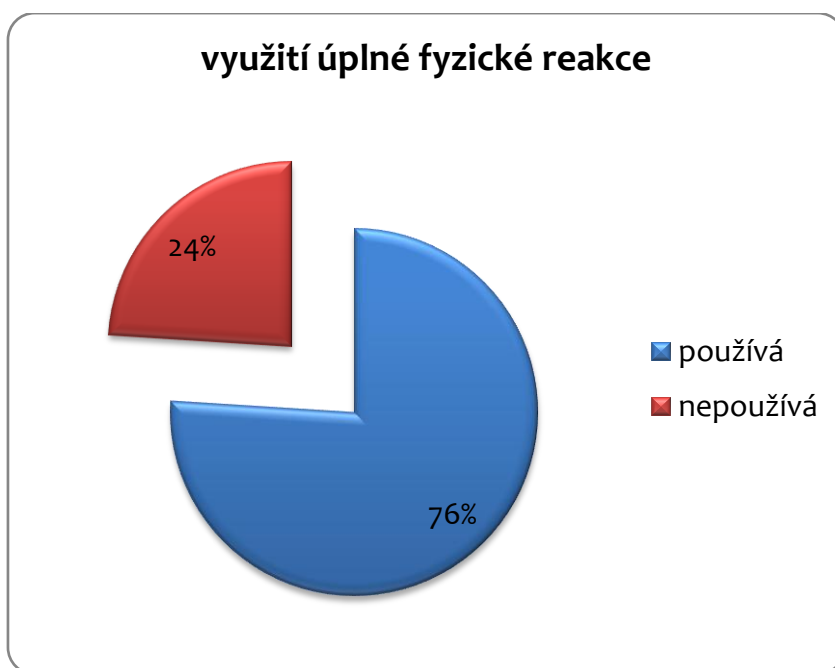
4.5. HYPOTÉZA H5

H5 Předpokládáme, že většina učitelů ve své praxi využívá metodu úplné fyzické reakce.

Předpokládáme, že metoda úplné fyzické reakce je pro jedince s dyslexií velmi vhodná, protože díky ní mohou prokázat znalost anglického jazyka, aniž by byli omezováni dyslexií. Z tohoto důvodu jsme čtvrtou hypotézu zaměřili na skutečné využívání úplné fyzické reakce v praxi.

Tabulka č. 8: Využití úplné fyzické reakce v praxi (50 respondentů)

metoda úplné fyzické reakce	
používá	38
nepoužívá	12

Graf č. 8: Využití úplné fyzické reakce v praxi (50 respondentů)Diskuse:

Jako odpověď u otázky č. 10: „V hodinách anglického jazyka používám metodu úplné fyzické reakce pro práci s žáky s dyslexií.“ si všech 50 respondentů mohlo zvolit možnosti „ano“, „ne“ a „nejsem si jist“. Domníváme se, že odpověď „nejsem si jist“ vybrali dvě skupiny respondentů. První skupina metodu používá, ale není si jista jejím názvem. Druhá skupina se domnívá, že metodu využívá, ale ve skutečnosti tomu tak není. Z tohoto důvodu jsme bodové ohodnocení odpovědi „nejsem si jist“ rozdělili na dvě poloviny. První polovinu bodů jsme přičetli k odpovědím „ano“ a druhou polovinu k odpovědím „ne“. Z tohoto postupu nám vyšlo, že metodu úplné fyzické reakce v praxi využívá 38 respondentů z 50, tj. 76%.

Závěr: Platnost hypotézy H5 se **potvrdila**.

4.6. HYPOTÉZA H6

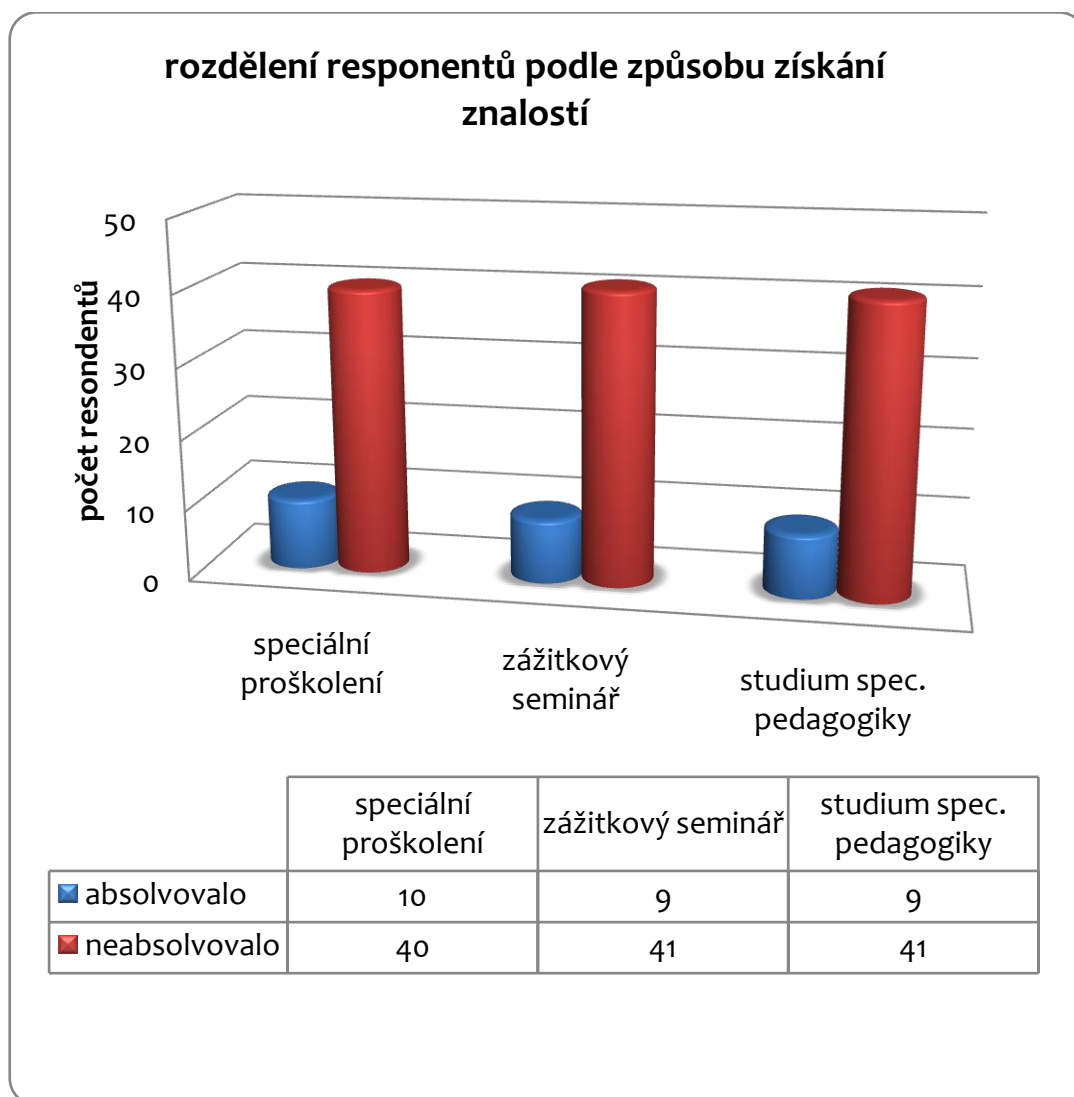
H6 Předpokládám, že většina učitelů absolvovala alespoň základy vzdělání pro práci s jedinci s dyslexií.

Šestá hypotéza byla zaměřena na vzdělání učitelů v oblasti dyslexie. Především jestli učitelé absolvovali nějaký druh vzdělání (studium speciální pedagogiky, absolvování různých seminářů, školení, atd.).

Tabulka č. 9a: Rozdělení respondentů podle způsobu získání znalostí (50 respondentů)

	speciální proškolení	zážitkový seminář	studium speciální pedagogiky
respondenti - ano	10	9	9
respondenti - ne	40	41	41

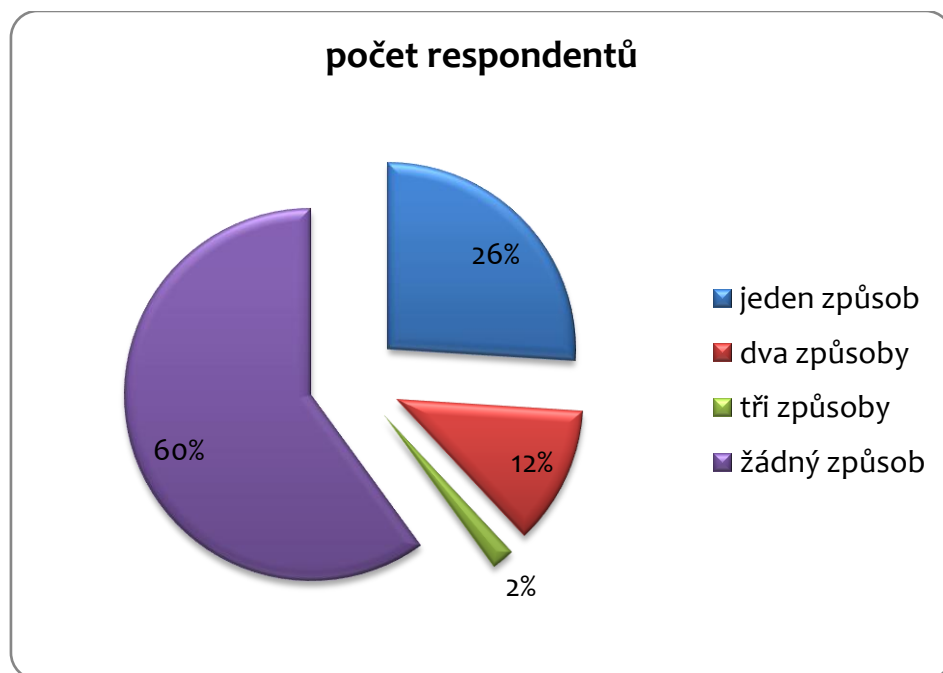
Graf č. 9a: Rozdělení respondentů podle způsobu získání znalostí (50 respondentů)



Tabulka č. 9b: Počet respondentů, kteří absolvovali různé způsoby získání znalostí (50 respondentů)

respondent absolvoval	jeden způsob	dva způsoby	tři způsoby	žádný způsob
počet respondentů	13	6	1	30

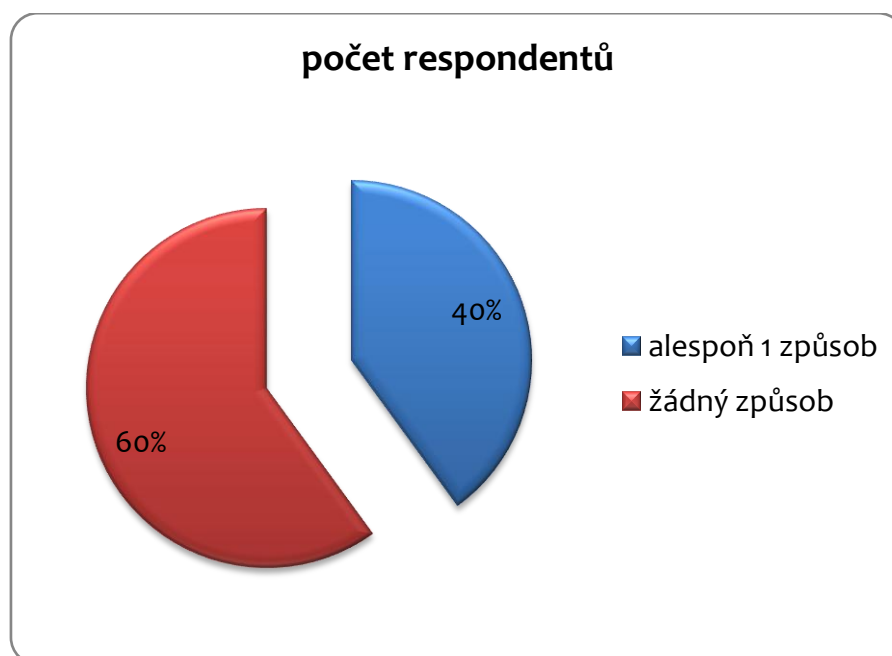
Graf č. 9b: Počet respondentů, kteří absolvovali různé způsoby získání znalostí (50 respondentů)



Tabulka č. 9c: Počet respondentů, kteří absolvovali alespoň jeden způsob získání znalostí (50 respondentů)

respondent absolvoval	alespoň 1 způsob	žádný způsob
počet respondentů	20	30

Graf č. 9c: Počet respondentů, kteří absolvovali alespoň jeden způsob získání znalostí (50 respondentů)



Diskuse:

Jako základy vzdělání pro práci s jedinci s dyslexií jsme považovali absolvování alespoň jednoho ze tří možných způsobů získání znalostí (studium speciální pedagogiky, absolvování jednoho či více speciálních proškolení, absolvování zážitkového semináře).

Pro ověření platnosti hypotézy H6 jsme vycházeli ze tří otázek. Otázka č. 20: „Absolvoval/a jste studium speciální pedagogiky?“. Otázka č. 21: „Absolvoval/a jste nějaké speciální proškolení pro práci s dyslektickými žáky?“. Otázka č. 22: „Absolvoval/a jste „zážitkový seminář“? (Seminář umožňuje účastníkům kurzu zažít pocity, které prožívají děti s dyslexií, dysgrafií a dyskalkulií)“. U všech tří otázek mohli respondenti zvolit odpověď

„ano“, „ne“. U otázky č. 21 ještě mohli upřesnit, jaký druh proškolení absolvovali. Po vyhodnocení všech tří otázek jsme získali následující výsledky. Tabulka i graf č. 9a uvádí rozdělení respondentů podle způsobu získání znalostí, které absolvovali. Tabulka č. 9b uvádí počet respondentů, kteří absolvovali jeden, dva, tři nebo žádný způsob získání znalostí. Graf č. 9b uvádí hodnoty v procentuálním vyjádření. Z výsledků tabulky i grafu č. 9b je patrné, že 30 respondentů (tj. 60%) neabsolvovalo žádný způsob. Tabulka č. 9c uvádí počet 20 respondentů, kteří absolvovali alespoň jeden způsob získání znalostí. Graf č. 9c uvádí procentuální zastoupení respondentů, kteří absolvovali alespoň jeden způsob, tj. 40%.

Závěr: Platnost hypotézy H6 se **nepotvrdila**.

5. SHRnutí

Praktická část zkoumala současnou podobu práce s dyslektickým žákem v hodinách anglického jazyka v českých školách. Zaměřila se na speciální přístupy vhodné pro žáky s dyslexií. Konkrétním předmětem zkoumání byla teoretická znalost a rozšířenost speciálních přístupů a míra jejich využívání mezi jednotlivými učiteli v hodinách anglického jazyka. Dále byl předmětem zkoumání způsob, jakým učitelé nabyli znalosti potřebné pro práci s dyslektickými jedinci.

Vzhledem k silné medializaci této problematiky během posledních několika let je tento problém znám mezi laickou i odbornou veřejností, i studenti pedagogických fakult se mu věnují více, než tomu bylo v předešlých letech. Předpokládali jsme tedy, že mladší učitelé znají i využívají více speciálních přístupů než starší učitelé. Výzkumné šetření prokázalo, že nejvíce přístupů zná i využívá věková kategorie 41 – 50 let. Dalším předpokladem, který byl výzkumem potvrzen je využívání metody úplné fyzické reakce, multisenzoriálního a komunikativního přístupu většinou učitelů anglického jazyka při práci s žáky s dyslexií. Potvrzení těchto předpokladů podává pozitivní zprávu o současném přístupu k jedincům s dyslexií a jejich možnostem studia anglického jazyka. Dalším předmětem zájmu byl způsob, jakým učitelé nabývají vědomosti a znalosti o dané problematice. Negativním jevem, který se prokázal, je, že většina respondentů neabsolvovala žádnou formu speciálního proškolení.

IV. ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo získat obraz odrážející, současnou podobu práce s dyslektickým jedincem v hodinách anglického jazyka v českých školách. Specializovala se především na speciální přístupy, které usnadňují jedincům s dyslexií proces osvojování anglického jazyka.

Teoretická část je zaměřena na problematiku dyslexie: jejího vzniku, projevů, diagnostiky. Dále také uvádí speciální metodické přístupy vhodné pro jedince s dyslexií.

Praktická část zkoumá znalost a rozšířenost jednotlivých přístupů mezi učiteli, zjišťuje míru skutečného využívání speciálních přístupů. Při vytváření hypotéz se předpokládalo, že s žáky s dyslexií budou častěji a poučeněji pracovat novější absolventi pedagogických fakult. Vzhledem k tomu, že tématu SPU se v poslední době věnuje mnohem více pozornosti nejen na školách, ale i při teoretické výuce budoucích učitelů, předpokládalo se, že budou právě ti mladší propagátory speciálních přístupů a sami je budou nejvíce používat. Z výsledků dotazníku, ale i přímých rozhovorů s respondenty zcela jednoznačně vyplynulo, že skupinou, která se nejvíce snaží pomoci dětem s dyslexií, jsou pedagogové ve věkové kategorii 41 – 50 let. Jednak mají delší praxi, vytvořili si již účinný systém výuky všech žáků a mnohokrát se již setkali s žáky s výukovými problémy. Pokud jde o pedagogy, kteří se snaží ve své profesi obstát co nejlépe, museli se tímto problémem zabývat a najít cesty, jak těmto dětem pomoci. Sami vyhledávali možnosti získání informací a aktivně přistupovali k výuce dyslektických dětí tak, aby dítě integrované v běžné třídě mohlo pracovat s ostatními svým vlastním způsobem. Lze tedy říci, že samotná teoretická příprava nestačí, je třeba ji podpořit praxí a zodpovědným přístupem. Ze sdělení některých pedagogů vyplynula i skutečnost, že chápání potřeb jedinců s SPU je velmi rozdílné. Největší pocit zodpovědnosti pociťovali učitelé, kteří z vlastního zájmu absolvovali některý ze seminářů týkající se této problematiky. Největší vliv na přístup k dyslektickým

žákům mělo absolvování tzv. zážitkového semináře. Ten učitelům totiž umožnil prožít situace, jaké zažívají děti s dyslexií, dysgrafií, dysortografií a dyskalkulií, a realisticky zažít pocity, jaké tyto děti zažívají – bezmoc, marnost snažení, nedostatek ocenění a další, které zažívají při práci pouze běžnými metodami. Těmito zjištěními se ověřila i fakta uvedená v teoretické části.

Bylo by zajímavé se k tomuto tématu vrátit za několik let a prozkoumat, zda se vzdělání a obecné povědomí v tomto oboru mezi učiteli rozšířilo.

V. SEZNAM PRAMENŮ

- 1) GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno : Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- 2) CHRÁSKA, M.: *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha : Grada 2007. 265. s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- 3) JUCOVIČOVÁ, D . – SOVOVÁ, H. – ŽÁČKOVÁ, H.: *Specifické poruchy učení na 2. Stupni základních škol (použitelné i pro střední školství)*. 1. vyd. Praha : B Print s.r.o, 2007. 67 s. ISBN 978-80-903579-7-6.
- 4) JUCOVIČOVÁ, D. – ŽÁČKOVÁ, H.: *Metody reedukace specifických poruch učení – Dyslexie*. 2. upr. vyd. Praha : Nakladatelství D + H, 2008. 64 s. ISBN 978-80-903869-7-6.
- 5) KAPRÁLEK, K. – BĚLECKÝ, Z.: *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 144 s. ISBN 80-7178-887-2.
- 6) LEWIS, G. – BEDSON, G.: *Games for children*. 1. vyd. Oxford : Oxford University Press, 1999. 148 s. ISBN 0-19-437224-3.
- 7) MERTIN, V.: *Individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha : Portál, 1995. 107 s. ISBN 80-7178-033-4.
- 8) MICHALOVÁ, Z.: *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 1. vyd. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2001. 113 s. ISBN 80-7311-000-8.
- 9) PELIKÁN, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1998. 270 s. ISBN 80-7184-569-8.
- 10) POKORNÁ, V.: *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a pozornosti*. 3. vyd. Praha : Portál, 2002. 153 s. ISBN 80-7178-326-9.

- 11) POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. rozš. a opr. vyd. Praha : Portál, 2001. 336 s. ISBN 80-7178-570-9.
- 12) PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- 13) RIXON, S.: *How To Use Games in Language Teaching*. 1. vyd. London : Macmillan Publishers Ltd, 1981. 137 s. ISBN 0-333-27547-0.
- 14) SMRČKOVÁ, A. – PECHANCOVÁ, B.: *Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. 36 s. ISBN 80-7067-825-9.
- 15) ŠVINGALOVÁ, D.: *Teorie a praxe případové práce ve speciální pedagogice*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2004. 69 s. ISBN 80-7083-819-1.
- 16) WRIGHT, A. – BETTERIDGE, D. – BUCKBY, M.: *Games for Language Learning*. 1. vyd. Cambridge : Cambridge University Press, 1983. 212 s. ISBN 0-521-27737-X.
- 17) ZELINKOVÁ, O.: *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Havlíčkův Brod : Tobíáš, 2005. 167 s. ISBN 80-7311-022-9.
- 18) ZELINKOVÁ, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-544-X.
- 19) ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10. vyd. Praha : Portál, 2003. 264 s. ISBN 80-7178-800-7.

VI. PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Následující materiály jsou sestavené na základě informací, poznatků a vlastních vědomostí. Získala jsem je během studia, náslechu i díky vlastní pedagogické praxi.

1. ČÍM USNADNIT OSVOJOVÁNÍ ANGLICKÉHO JAZYKA

1.1. USNADNĚNÍ POROZUMĚNÍ A ORIENTACE V HODINĚ

Žáci s dyslexií mají potíže s porozuměním, orientací a zpracováváním informací a instrukcí i ve vyšších ročnících. V hodinách angličtiny si je zpravidla musí nejprve přeložit do češtiny, aby porozuměli. O to více jsou pro ně hodiny komplikovanější a náročnější. Porozumění instrukcím a orientace v hodině bývají klíčovými momenty pro celkovou úspěšnost osvojování anglického jazyka. Žák, který vynaloží obrovské úsilí, aby zjistil, kdy a jak má pracovat, a přesto stále tápe, logicky ztrácí zájem o výuku. Jeho pozornost, motivace a především snaha rapidně klesá, stejně jako jeho výsledky i celkový zájem o studium. Je dobré během výuky pamatovat na tuto skutečnost a snažit se žákům s dyslexií studium usnadnit.

Je možné vytvořit a zavést vlastní jazyk, symboly, značky, obrázky atd., pro často se opakující pokyny, příkazy a způsoby práce. Symboly mohou být připojeny k psaným instrukcím, mohou žákům pomoci pochopit význam textu. Žáci si obrázky a značky brzy osvojí, automaticky je rozpoznávají. Jejich práce je rychlejší, nemusí zdlouhavě přemýšlet a zjišťovat, co je jejich úkolem. Tento způsob jim zjednoduší celkovou orientaci v hodinách i porozumění instrukcím a zadáním. Může mít dokonce vliv i na celkové vnímání výuky a motivaci ke studiu.

1.2. POMŮCKY

Dalším velmi důležitým prvkem ovlivňujícím kvalitu a úspěšnost výuky jsou vhodně zvolené a používané pomůcky. Pomáhají tvořit celkový obraz hodin, vzájemně se podporují a upevňují žákovo osvojování, odlišují a tvoří jednotlivé hodiny pestré a zajímavé.

Učebnice – v současnosti jsou k dispozici nejen samotné učebnice, ale také pracovní listy, knihy, časopisy, pexesa, domina, skládačky, doplňovačky a další materiály, které jsou vhodné pro osvojování anglického jazyka u žáků s dyslexií.

Zelinková [2005, s. 118]; uvádí následující pomůcky pro práci s anglickým jazykem:

- **Obrázkový slovník** – obrázky a pod nimi slova na silnějším papíře znázorňují podstatná jména, slovesa, ale i barvy, číslovky atd. Lze rozstříhat a používat k osvojování slovíček, tvoření vět, ke konverzaci apod.
- **Jazyk bez bariér** – počítačový software pro výuku začátečníků i pokročilých při současném využití jakékoliv klasické učebnice. Nemá obvyklou strukturu „výuka/procvičování“, ale spojuje obě fáze v jednu. Počítač simuluje v rámci hry proces vnímání tak dlouho, dokud se uživateli nevybaví prezentované prvky rychleji než na obrazovce. Metody podporují zrakovou a sluchovou analýzu a syntézu a zajišťují sluchovou, zrakovou a významovou koordinaci. Sám program není učebnicí. Je to pomůcka, která zprostředkovává učební látku způsobem usnadňujícím vnímání lidem s dyslexií. Nejprve musí učitel nebo rodič vložit slova a věty, poté je možné začít s učením.

- **UFIN** – je časopis, který je určen všem dětem, které by chtěly ovládat cizí jazyk, ale nerady se učí. Každý sešit obsahuje křížovky, osmisměrky, omalovánky a doplňovačky.

Tabule a nástěnky – na které lze psát, lepit plakáty, přehledy, práce žáků, využívat je pro spojovačky, doplňovačky a další aktivity.

Interaktivní tabule – je zatím ještě „nováčkem“ mezi školními pomůckami. Ovšem spektrum využití je velmi rozsáhlé a kombinuje mnoho pomůcek a zároveň umožňuje velké množství různých způsobů práce. Interaktivní tabule může sloužit jako standardní bílá tabule, jako velká dotyková tabule, po připojení s počítačem jako obrazovka počítače, na které lze pracovat jak tužkou, rukou, ukazovátkem, speciálními fixy, nebo i „fyzicky“ přesouvat zobrazené obrazce (text) v rámci tabule.

Počítač – počítač je velkým pomocníkem pro vzdělávání, a to hned na několika úrovních. Prvním z nich je využití počítače jako prostředku pro zpracování úkolů, projektů (např.: psaní textů, vytištění obrázků, vytvoření přehledů atd.). Dále je využíván jako prostředník pro přístup na Internet, kde si žáci mohou vyhledávat informace potřebné pro vzdělávání, tvoření domácích úkolů a přípravu na vyučování; procvičovat učivo formou doplňování cvičení, kvízů, her, hádanek, spojovaček atd. Zároveň je možné z Internetu stáhnout programy, které jsou vhodné pro procvičování angličtiny, většina z nich je tvořena i zábavnou formou. Další způsob využití počítače pro výuku je spojen s počítačovými programy. Existují speciální výukové programy i „nespeciální“, které lze pro výuku použít. Mezi speciální programy se řadí například program Autorware. To je program zaměřený na tvorbu výukových materiálů. Jeho velká nevýhoda je vysoká

pořizovací cena, ovšem možnosti, které poskytuje, jsou obrovské. Další možností je program Terasoft. Je to velká „rodina“ výukových programů zaměřená na všechny oblasti vzdělávání. V anglickém jazyce mohou žáci pomocí počítačových programů procvičovat všechny oblasti anglického jazyka (např.: slovní zásoba, gramatika, výslovnost atd.). Zároveň je možné využívat práci s počítačovými programy v různých fázích výuky (např.: procvičování, učení se formou her, relaxování, zkoušení). Programy, které nejsou speciálně vyvinuté pro výuku anglického jazyka, také můžeme využívat (například: MS Power Point, MS Word). Můžeme v nich psát, tvořit přehledy, prezentace, spojovat obrázky s textem atd.

Audiotechnika – s tímto pojmem jsou v dnešní době spojeny především CD přehrávače a CD nosiče. Velké plus pro hodiny angličtiny je audio učebna, ve které žáci komunikují s pomocí sluchátek a mikrofونů. Využití je pestré, žáci mohou poslouchat všichni najednou přehrávaný audiozáznam; hovořit ve dvojicích, aniž by je rušil hluk ostatních žáků. Vyučující má možnost poslouchat všechny žáky, nebo jednotlivce, se kterými může i komunikovat, aniž by rušili ostatní.

Videoprojekce – jsou to především videa nebo dnes již také rozšířené dataprojektory. Učitel může promítat výuková videa zaměřená vyloženě na jazyk, pořady spojené s reáliemi země, cizojazyčné filmy atd.

Autentické materiály – jsou materiály spojené se zemí daného jazyka, plakáty, pohlednice, jídelní lístky, mince a bankovky, formuláře, noviny, mapy, a další.

Kartičky (flashcards) – jsou předtištěné, vlastnoručně vyrobené nebo zakoupené kartičky, které pomáhají osvojovat všechny dovednosti anglického jazyka. Jejich využití je variabilní a záleží na učiteli do jaké míry je schopen je využívat. S tím jsou úzce spojené obrázkové kartičky a pexesa, jejich využití je velmi obdobné.

Přehledy a slovníčky – mohou být také předtištěné, vlastnoručně vytvořené. Žáci s nimi pracují, využívají je při výuce nové látky, procvičování i během zkoušení.

Barvy – čím více barev je při výuce použito, tím lépe. Samozřejmě i využívání barev by mělo být založeno na promyšleném podkladě.

1.3. ZAPOJENÍ SMYSLŮ

Každému jedinci at' už s dyslexií, či bez ní vyhovují různé způsoby učení. Existují tři základní kategorie: vizuální učení, poslechové učení a pohybové učení. Všichni se učíme všemi smysly, ale každý z nás má některé smysly dominantnější, a proto si učivo osvojené právě dominantním smyslem pamatuje lépe. Pro usnadnění osvojování nejen anglického jazyka je dobré znát svůj dominantní smysl. Na druhou stranu je vhodné zapojovat všechny smysly, a tím podporovat multisenzoriální způsob učení.

Pro podporování jednotlivých smyslů je dobré dodržovat následující zásady:

Zrakový smysl:

- Učit se očima.

- Poskytovat žákům psaný materiál, který si mohou přečíst (např.: psaná zadání procvičovacích cvičení, domácích úkolů, testovacích cvičení, důležité informace atd.).
- Během výuky psát na tabuli.
- Chtít po žácích převážně psané odpovědi.
- Používat vizuální pomůcky (např.: obrázky, text, video atd.).

Sluchový smysl:

- Učit se sluchem.
- Poskytovat žákům prostor pro vyjádření, prostor pro diskuse, opakovat důležité informace atd.
- Podporovat ústní otázky a odpovědi.
- Využívat audiotechniky (např.: CD přehrávače, počítačové programy s poslechem atd.).

Pohybový smysl:

- Učit se pohybem.
- Poskytnout žákům prostor pro fyzické „ohmatání“ učiva (např.: simulace běžných situací ze života, pantomimu atd.).
- Zapojovat žáky tělesně do procesu výuky.
- Nechat žáky procvičovat učivo tím, že fyzicky předvádějí.
- Předvádět jak „principy fungují“ – znázorňovat.

<i>Butcher's</i>	<i>Bakery</i>	<i>Greengrocer</i>

Transformace slov – jsou dány věty (souvislý text), ve kterých jsou vynechána slova. Na konci řádku je v závorkách uvedeno slovo, které má žák upravit tak, aby věta dávala smysl (např.: slovo může měnit tak, že přidá / odebere předponu, změni slovní druh).

(např.: *John is _____ than his brother. [small]*)

Doplňování vět – ve větách jsou vynechána slova / fráze, která má žák podle významu doplnit. Věty jsou natolik osvojené, že žák nepotřebuje žádnou nápovědu.

(např.: *I'm _____ Japan.*)

Doplňování vět s nápovědou – ve větě je vynecháno slovo / fráze, která má žák podle významu doplnit. Nápověda může být obrázek, počet písmen, první písmeno atd.

(např.: *My _ _ _ _ is Tom. / My n _ _ _ is Tom.*)

Doplňování s možností výběru – je dáno několik možností, které se mnohou do věty podle významu doplnit. Žák musí vybrat správnou možnost.

(např.: *Answer, Work, Open*

_____ in pairs.)

Hry:

Šibenice – žák zná počet písmen daného slova, má několik pokusů na to, aby slovo uhodl. Hádá po písmenkách.

Míchaný salát – žáci jsou rozděleni do několika malých skupinek, každý v dané skupině nese stejné označení (např.: 1. skupina jsou „oranges“, 2. skupina jsou „apples“, 3. skupina jsou „bananas“ a 4. skupina jsou „plums“). Žáci si sednou do kruhu a jeden stojí uprostřed a vykřikne „oranges“ a všichni z této skupinky musí

vstát a najít si jiné místo k sezení. Nikdo nesmí zůstat sedět na svém místě. Ten nejpomalejší zůstává stát a je jen na něm, kterou skupinku zvedne ze židlí nyní. Ozve-li se „mixed salad“, musí vstát a hledat nové místo všichni. Lze použít i jinou slovní zásobu, než ovoce.

Brainstorming – na zadané téma žáci říkají, píší co nejvíce slov, která s tématem souvisí.

Pexeso – žáci otáčejí kartičky a hledají dvojice (anglicko-české ekvivalenty, protiklady atd.).

Křížovky, doplňovačky, osmisměrky

2.1.2. VÝSLOVNOST

Čtení nahlas – pro žáky s dyslexií je třeba zvážit, do jaké míry je čtení nahlas přínosem či nikoli.

Rozlišování podobných hlásek – učitel říká slova obsahující podobné hlásky a žák je rozlišuje například zvedáním kartiček se správným symbolem, vstáváním a sedáním, zvedáním pravé nebo levé ruky atd.











(např.: **U** - *bull, book, look* X **U'** - *boot, school, food*)

Kategorizace – jsou dána slova s výslovností stejné hlásky, mezi nimi je jedno odlišné. Žák má slovo s odlišnou výslovností rozpoznat a označit.

(např.: **a'** *glasses – France – table*)

Další možností je správné zařazování slov podle přízvukných slabik.

(např.: *German, Japanese, Italian, French*)

Doplňování hlásek s možností výběru – žák má doplnit správný fonetický symbol podle výslovnosti, má na výběr z několika daných možností.

(např.: *woman* - [*ɒ*] [*ʊ*] [*ɪ*])

Mluvení, čtení slov

Hry:

Pexesa – žáci hledají slova se stejnými fonetickými symboly, se stejnou výslovností atd.

Domino – žáci spojují slova napsaná na kostkách domina podle jejich výslovnosti.

Písničky / básničky

2.1.3. GRAMATIKA

Doplňování vět – ve větách jsou vynechána slova / fráze, která má žák doplnit. Věta musí být gramaticky správně.

(např.: ___ *she Polish?*)

Doplňování vět s nápovědou – ve větě je vynecháno slovo / fráze, která má žák podle významu doplnit. Nápověda může být obrázek, počet písmen, první písmeno atd.

(např.: *What's ___ name? / What's h name?*)

Doplňování s možností výběru – je dáno několik možností, které se mnohou do věty podle významu doplnit. Žák musí vybrat správnou možnost.

(např.: *my, his, her, our,*

This is ____ book. She reads it every day.)

Rozlišování vět – žáci mají dvě velmi podobné věty, jejich úkolem je rozlišit, která je správně a která špatně.

(např.: *Hello. What's your name?*

Hello. What your name?)

Přeskupování slov – žáci dostanou anglická slovíčka ve zpřeházeném pořadí. Jejich úkolem je slova poskládat do správného slovosledu a vytvořit větu (otázku).

(např.: *United / from / they / States / the / Are*

_____ ?)

Tvoření vět – žáci znají jen některá slova z vět. Aby utvořili gramaticky správné věty, musí slova upravit nebo přidat nová slova.

(např.: *we / watch TV / yesterday* → *We **watched** TV yesterday.*

You / go to school / yesterday → ***Did** you go to school yesterday?)*

Vyhledávání chyb – žáci dostanou souvislý text / samostatné věty. Některé věty jsou správně, jiné obsahují chybu. Žáci musí rozlišit, zdali jsou věty správně, či nikoli. Zdatnější studenti mohou chyby i opravovat.

(např.: *I lives in a small village. My brother is 13 year old. Her name is George. I have a dog. My dog is very old. His name is Bingo and he 10 years.)*

Vyhledávání v textu – žáci dostanou nějaký text (věty, souvislý text, text písně, básničku atd.) a v něm musí najít stanovenou gramatickou strukturu (například: slovesa v třetí osobě, zápor, minulý čas atd.).

2.1.4. MLUVENÍ

Otázky / odpovědi – žáci odpovídají na zadané otázky; tvoří otázky podle odpovědí. Komunikují se spolužákem a vzájemně si kladou otázky a odpovídají.

Převyprávování – žáci si přečtou / vyslechnou nějaký příběh. Jejich úkolem je převyprávět příběh (mohou si dělat poznámky, které posléze využijí).

Vysvětlování – žáci si dávají instrukce, jak se dostat na nádraží, do nemocnice atd. (popisují podle reálného města, podle obrázku, mapky).

Vypravování – žáci vypravují, jak prožili víkend, prázdniny, jaké mají plány na prázdniny atd.

Porovnávání – žáci porovnávají vlastnosti osob, popisují věci, porovnávají výhody / nevýhody dopravních prostředků atd.

Hraní rolí – žáci hrají „scénky“ z každodenního života (např.: hra na obchod).

Připravený dialog / monolog – žáci mají připravený dialog / monolog na určité téma, které přednese (může být píseň, báseň, rozhovor s kamarádem atd.).

2.1.5. PSANÍ

Dopisy / pohlednice – žáci píšou z prázdnin / dovolené.

Vypravování – žáci píšou, jak prožili víkend, prázdniny, jaké mají plány na prázdniny atd.

Popis – žáci popisují svůj domov, svého kamaráda, svůj den atd.

Záznam poznámek – žáci si zapisují pouze důležité poznámky, hesla.

Vyplňování formulářů – žáci vyplňují formuláře, tvoří formuláře (např.: tvoří vizitku, zjednodušený rodný list, občanský průkaz, čtenářský průkaz atd.).

2.1.6.ČTENÍ

Spojování – Žáci mají zadáný text rozdělený na několik odstavců. Dále mají zadáno několik nadpisů. Jejich úkolem je spojit odstavce se správnými nadpisy. Další variací tohoto cvičení je, zadat o jeden či dva nadpisy více než je odstavců. Žáci musí nejen správně spojit, ale i vyřadit nevhodné nadpisy.

Seřazování textu – text je rozdělen na několik odstavců, jejich pořadí je zpřeházené. Žáci musí odstavce seřadit do správného pořadí, aby text dával smysl.

Doplňování textu – text je rozdělen na odstavce, některé odstavce chybí – jsou napsané mimo text. Úkolem žáků je, aby správně zařadili vynechané odstavce.

Označit pravda / lež – žáci si přečtou text a označují, zda jsou následující věty (otázky) pravda / lež (true / false). Nepravdivé informace mohou opravit, aby věta byla správně.

Zodpovídat otázky – po přečtení textu žáci odpovídají na otázky z textu.

Převyprávět přečtený text – žáci vypráví text vlastními slovy.

2.2. HRY

Hra je velmi důležitým prvkem výuky, žáci ji většinou vnímají jako pozitivní část hodiny – jako chvíli, kdy „nepracujeme, ale hrajeme si“. Tento efekt pozitivně

ovlivňuje žákovu vnímání sebe sama i plnění úkolů. Žák se při hře nebojí projevit, nestydí se, nebojí se chybovat, je motivován k výhře, snaží se, není stresován špatnou známkou. Tyto momenty jsou důležité pro žákovu motivaci, pocit bezpečí a jistoty v hodinách anglického jazyka. Učí se, aniž si to uvědomuje. Samozřejmě pod podmínkou, že jsou hry a jejich cíle pečlivě promyšlené a připravené.

Pozitiva, která dobře připravená hra přináší, jsou pro úspěch hodiny velmi důležitá. Hra může sloužit jako motivační prvek, relaxační prvek, procvičování, zvednutí pozornosti žáků, krátká hra může být dokonce prvkem každé hodiny.

Obrovská výhoda her je v jejich variabilitě v uspořádání (např.: hry pro jednotlivce, dvojice, malé skupinky, velké skupiny, celé týmy; krátké minutové hry, týdenní hry, celoroční dlouhodobé hry atd.) a zaměření. Základní typy her jsou pohybové hry; slovní hry; kvízové hry; deskové hry; hry s kartami, kostkami a dalšími pomůckami; kreslicí hry; inteligenční hry (hádky, křížovky, osmisměrky, doplňovačky); dramatizace; využití písniček a říkadel.

Michalová [2001, s. 78]; uvádí hry využitelné při nápravách.

Škatulata batulata

Slova, která s dětmi procvičujeme, slouží jako mety; rozmístíme je různě v prostoru. Je jich stejný počet jako hráčů. Učitel vždy řekne slovo, které je jako meta zakázané. Zbývajících slova se hráči snaží co nejrychleji obsadit. Kdo zbude, vybere další zakázané slovo. Tímto způsobem můžeme procvičovat podstatná jména, slovesa atd.

Hledaná

Děti hledají po místnosti karty s různě těžkými slabikami. Mají na to předem stanovený časový limit. Jejich úkolem je kartu najít, slabiku si přečíst a

zapamatovat. Po uplynutí času si děti sednou na místa a mají za úkol ze zapamatovaných slabik sestavit co nejvíce slov.

Honička

Dle vyspělosti čtenářů si napíšeme tolik různě náročných slov, kolik máme hráčů, a ti si je upevní na záda. A hrajeme na babu. Dospělý hru koordinuje – babu nesmí dostat nikdo z těch, kteří mají na sobě připevněné slovo „butcher” apod., slova se obměňují.

Rozvátá zpráva

Rozstříháme a poschováváme zprávu. Děti mají za úkol dílky najít, zprávu složit, přečíst, případně splnit úkol, který je na ní napsaný.

Modifikace: Hledají se písmena, z nich se skládá slovo.

Telegram

Učitel rychle za sebou diktuje písmena, která si děti zapisují. Jsou v takovém pořadí, že dávají dohromady zprávu. Úkolem dětí je slova od sebe oddělit a zprávu vyluštit.

Příklad: Iplaytennisveryafternoon.

Komentátoři

Z novin, časopisů nebo letáků vystříháme slabiky či části slov. Měly by být různé velikosti a v rozličných typech písma. Děti mají za úkol z nich sestavit krátký text v cizí neznámé řeči a pak ho přečíst jako:

Komentátor, který komentuje sportovní utkání;

Hlasatel předčítající zprávy;

Herec, jenž recituje báseň apod;

Hledej příbuzná slova

K danému slovu hledej slova příbuzná.

Příklad: teach – teacher – teaching

Výlet

Ze židlí vytvoříme vlak. Žáci dostanou názvy stanic, kde mají vystoupit. Učitel volá jména stanic. Kdo zapomene vystoupit nebo přečte nahlas lístek špatně, musí pokračovat v jízdě a čekat, až bude vlak projíždět opět jeho stanicí.

Modifikace: Názvy stanic mohou nést jména například ovoce či zeleniny atd. (např: orange, tomato, potato, cucumber atd.).

Kdo hledá, najde

V psané formě jednoho slova hledejte další ukryté slovo.

Příklad: cabinet, cauliflower, cabbage.

Kdo víc

Kdo napíše během jedné minuty více slov od “j”, “b”, “r” atd. vítězí. Záleží na věcné správnosti i správnosti napsání slov.

Na poštu

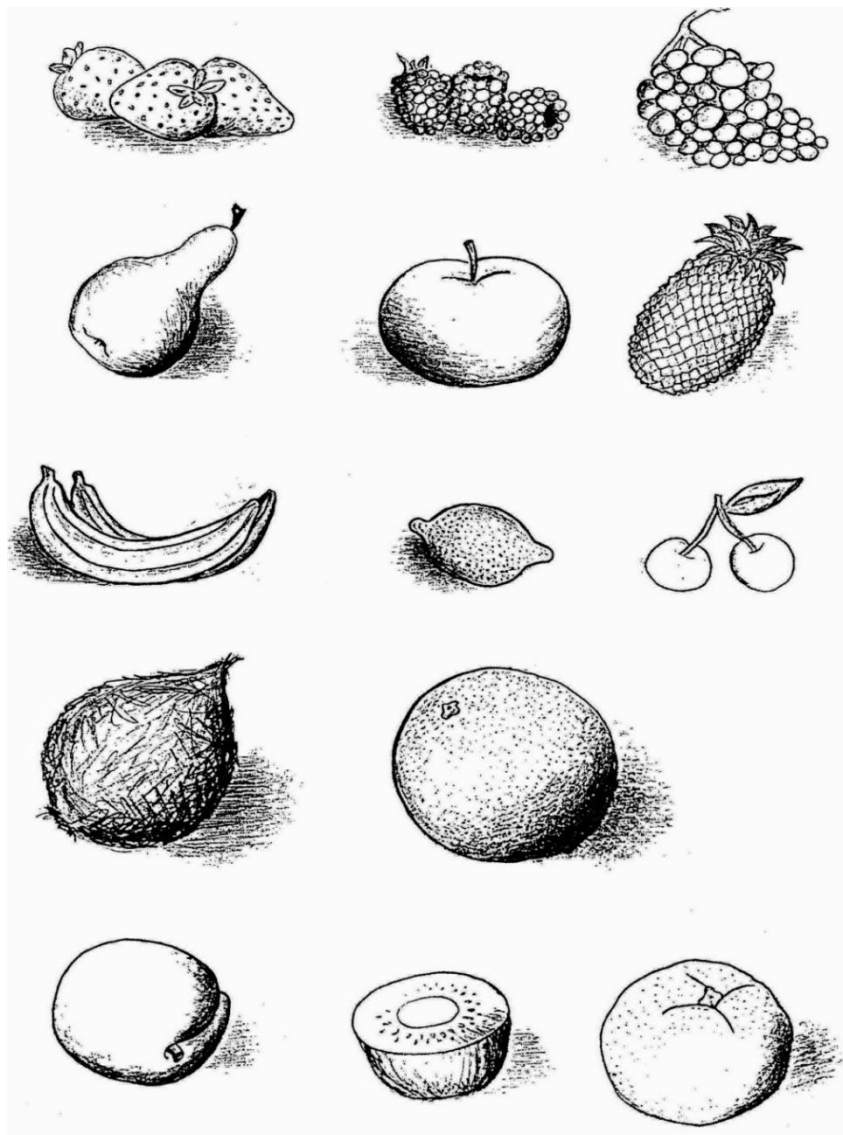
Každý žák dostane obálku s krátkou výzvou, kterou má splnit. Délka textu se liší vyspělostí čtenáře. Žák si pro sebe zprávu přečte, splní úkol a ostatní se domýšlejí, co v dopise stálo. Postupně se mohou střídat u tabule a napsat znění dopisu. Výsledek porovnají se zprávou původní.

Příloha č. 2

1. UKÁZKY JEDNOTLIVÝCH CVIČENÍ

1.1 CVIČENÍ DLE SMRČKOVÉ, PECHANCOVÉ

Prezentace a procvičování slovní zásoby

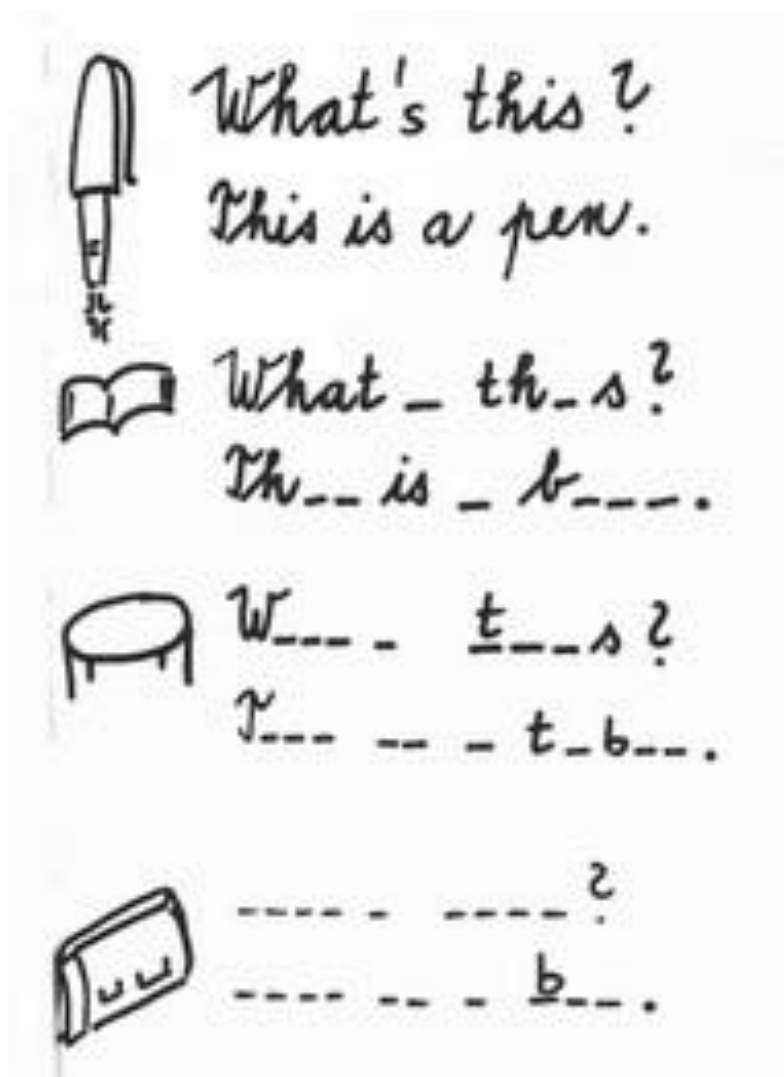


obr. 1 – Pechancová, Smrčková [1998, s. 6];

Procvičování psaní

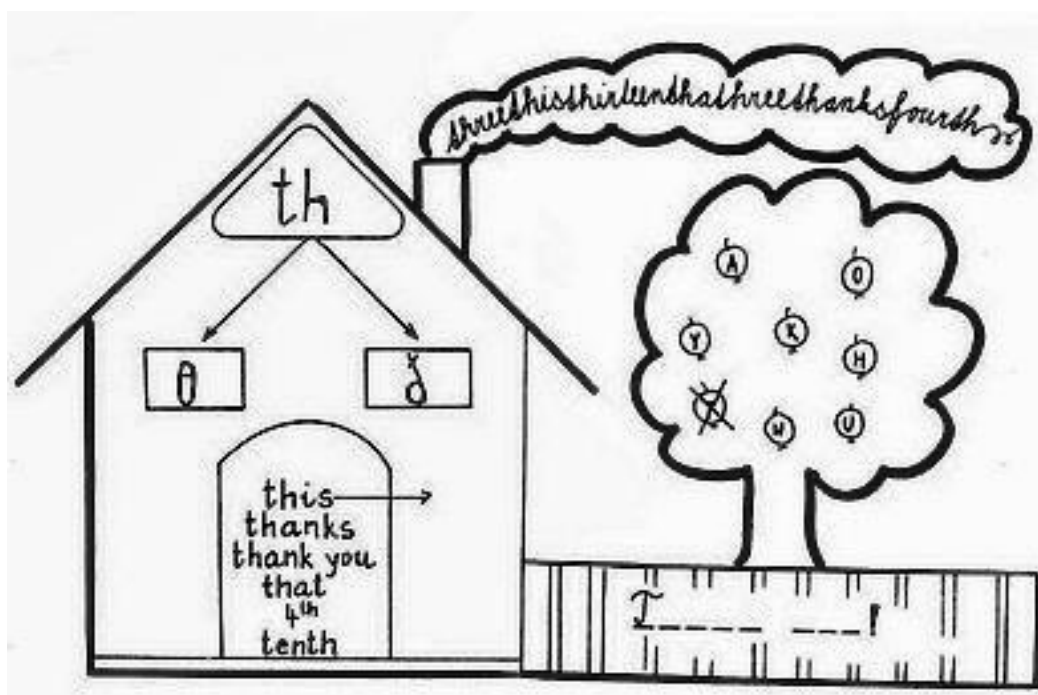


obr. 2 – Pechancová, Smrčková [1998, s. 7];

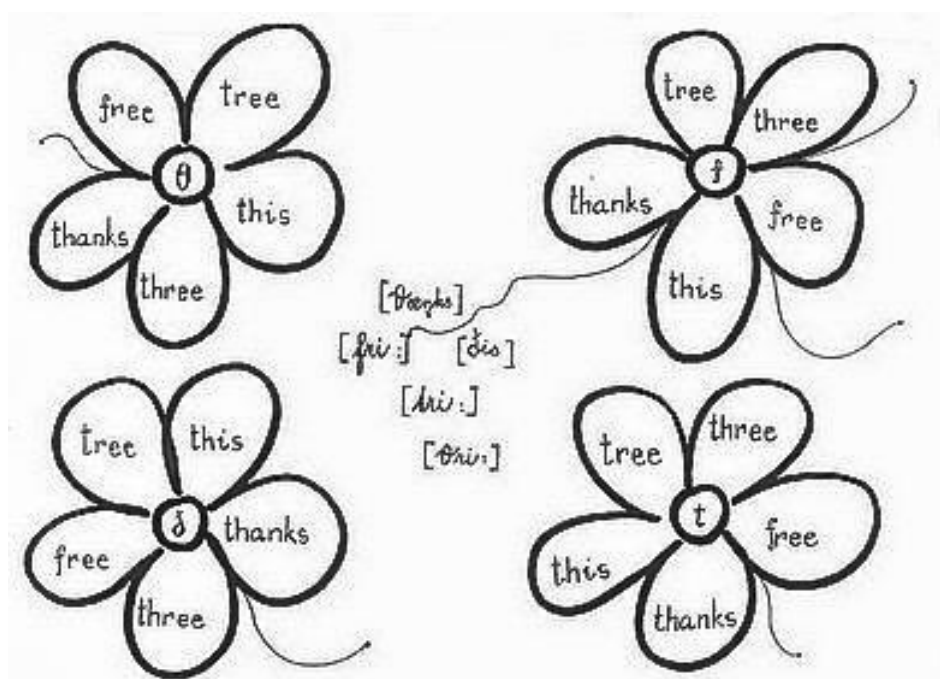


obr. 3 – Pechancová, Smrčková [1998, s. 12];

Fonetická transkripce



obr. 4 – Pechancová, Smrčková [1998, s. 27];



obr. 5 – Pechancová, Smrčková [1998, s. 26];

[i:]

3 13 15

three [i:]
tree [i:]
thirteen [i:]
green [i:]
bee [i:]
fifteen [i:]

REGEN TEHER

NETHRITE TIFFEEN

[e]

pen sen red pencil hen

[pen sen red pencil hen]

H	I	R	N	Z	L
P	G	E	Y	I	U
E	T	D	C	O	L
N	O	N	H	R	P
R	E	A	F	E	A
P	C	X	T	T	N

pen sen red pencil hen

obr. 6 – Pechancová, Smrčková [1998, s. 24];

1.2 CVIČENÍ DLE ZELINKOVÉ

Slovní zásoba

Spoj slova s obrázky

a dog



a cat



a house



a mouse

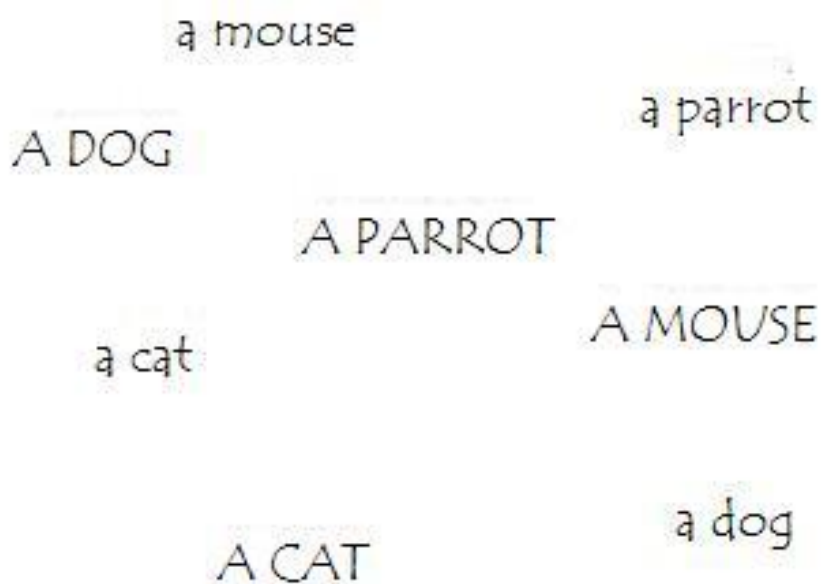


a tiger



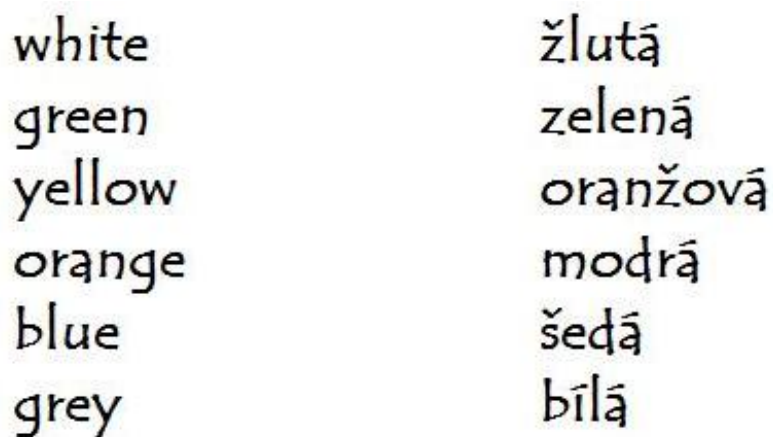
obr. 7 – Zelinková [2005, s. 132];

Spoj čarou stejná slova



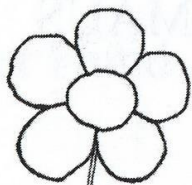
obr. 8 – Zelinková [2005, s. 133];

Spoj barvy se správnými slovy



obr. 9 – Zelinková [2005, s. 135];

Podtrhni slovo, které odpovídá obrázku



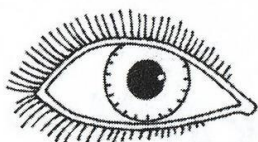
a horse a table a flower



an apple a cat a mouse



a dog a cat a banana

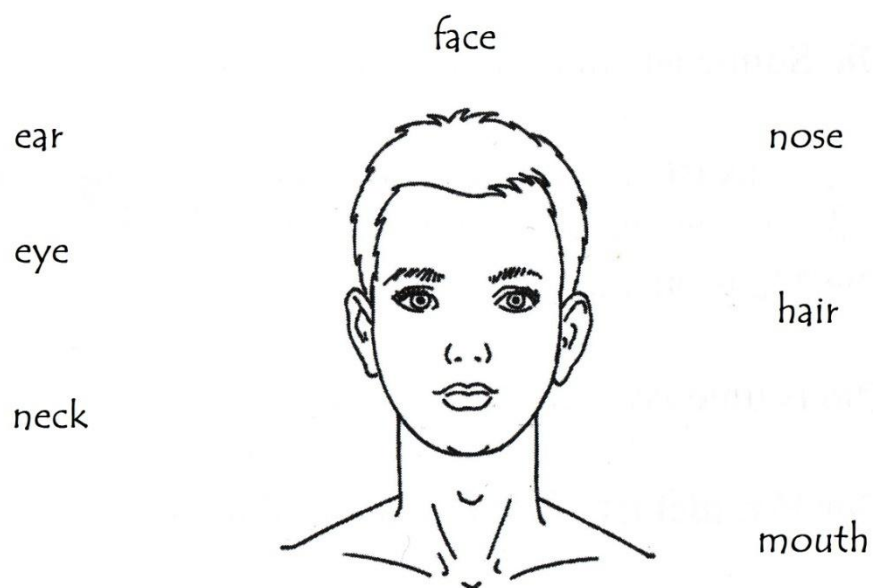


a dog a house an eye



a fish a car a house

Spojuj slova s odpovídající částí obrázku



obr. 11 – Zelinková [2005, s. 136];

Tvoření vět, vypravování, konverzace

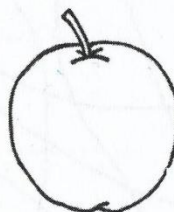
Doplň slova a obrázky vybarvi

RED – GREY – YELLOW – SMALL – BIG – BLACK

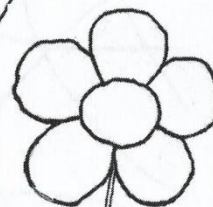
A mouse is



An apple is



A flower is



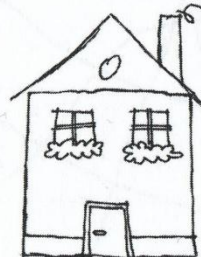
A dog is



A cat is



A house is



obr. 12 – Zelinková [2005, s. 150];

Doplňuj

I live in
I live
I
.....

Where does Peter live?

Peter lives in Berlin.
Peter lives
.....lives in
.....

obr. 13 – Zelinková [2005, s. 152];

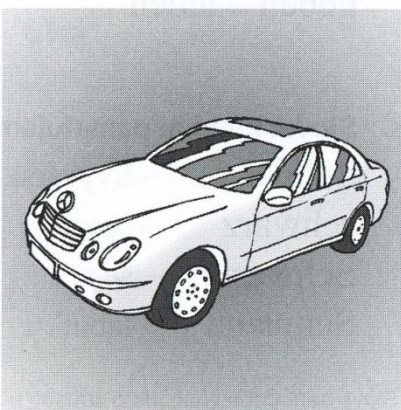
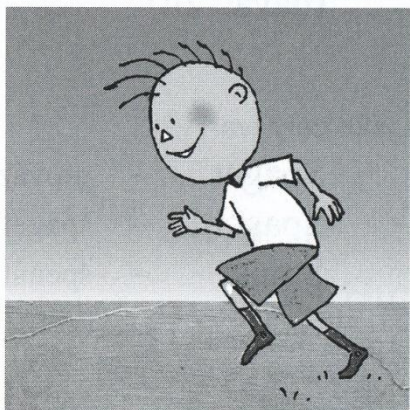
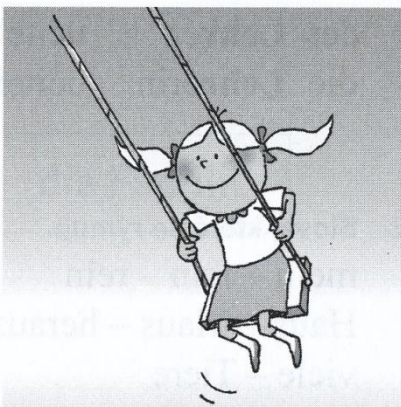
Přečti a škrtni nesmyslné věty.

An elephant lives in the zoo.
My grandmother lives in Brno.
A ball lives in Greece.
A crocodile lives in a car.

obr. 14 – Zelinková [2005, s. 152];

Tvoř věty a vyprávěj s využitím obrázků a slov.

cook, house, car, bird, fly, run, swing,...



obr. 15 – Zelinková [2005, s. 160];

Příloha č. 3

Dotazník pro učitele anglického jazyka na 2. stupni ZŠ

Paní učitelko / pane učiteli,

jmenuji se Markéta Beránková a jsem studentkou Přírodovědně-humanitní a pedagogické fakulty Technické univerzity v Liberci, obor učitelství pro 2. stupeň ZŠ. Téma mojí diplomové práce je „Uplatnění speciálních přístupů při výuce anglického jazyka žáků s dyslexií na 2. stupni ZŠ“. Ráda bych získala současný obraz přístupu k dětem s dyslexií v hodinách anglického jazyka v českých školách. Prosím Vás o spolupráci na tomto výzkumném šetření. Dotazníky jsou anonymní a odpovědi slouží pouze pro účely diplomové práce.

Prosím o vyplnění základních identifikačních údajů, zakroužkování Vámi zvolených odpovědí a případné doplnění odpovědí.

Děkuji za Váš čas, upřímnost i ochotu spolupracovat.

Markéta Beránková

Identifikační údaje:

Pohlaví:

☐ žena

☐ muž

Věk:

☐ 20 – 30 let

☐ 41 – 50 let

☐ 31 – 40 let

☐ 51 – 60 let

☐ 60 a více

Délka pedagogické praxe:

☐ méně než 5 let

☐ 11 – 20 let

☐ 5 – 10 let

☐ 20 a více let

Pokud učíte více skupin, vyberte jen jednu:

Počet žáků ve skupině, kterou učím AJ je:

☐ méně než 10
☐ 10 – 15 žáků

☐ 16 – 20 žáků
☐ více než 20 žáků

Počet jedinců s dyslexií ve skupině:

☐ 0
☐ 1 – 3
☐ 4 – 6

☐ 7 – 9
☐ 10 – 12
☐ 13 a více

- 1) **Znám komunikativní přístup. (Je zaměřen spíše na rozvoj komunikativních dovedností, než na gramatiku.)**
 - a) *ano*
 - b) *ne*
 - c) *nejsem si jist*
- 2) **V hodinách anglického jazyka používám komunikativní přístup pro práci s žáky s dyslexií.**
 - a) *ano*
 - b) *ne*
 - c) *nejsem si jist*
- 3) **Znám multisenzoriální přístup. (Spojuje zrak, sluch, hmat i kinestetické vnímání.)**
 - a) *ano*
 - b) *ne*
 - c) *nejsem si jist*
- 4) **V hodinách anglického jazyka používám multisenzoriální přístup pro práci s žáky s dyslexií.**
 - a) *ano*
 - b) *ne*
 - c) *nejsem si jist*
- 5) **Znám sekvenční přístup. (Postupuje po malých krocích – od známého k novému.)**
 - a) *ano*
 - b) *ne*
 - c) *nejsem si jist*

- 6) V hodinách anglického jazyka používám sekvenční přístup pro práci s žáky s dyslexií.
- a) ano
 - b) ne
 - c) nejsem si jist
- 7) Znáám strukturovaný přístup. (Osvojování celků se stejnou/podobnou grafickou strukturou – např.: řazení jiným způsobem než podle tematických celků.)
- a) ano
 - b) ne
 - c) nejsem si jist
- 8) V hodinách anglického jazyka používám strukturovaný přístup pro práci s žáky s dyslexií.
- a) ano
 - b) ne
 - c) nejsem si jist
- 9) Znáám metodu úplné fyzické reakce. (Porozumění se ověřuje aktivitou, která je přirozenější než slovo.)
- a) ano
 - b) ne
 - c) nejsem si jist
- 10) V hodinách anglického jazyka používám metodu úplné fyzické reakce pro práci s žáky s dyslexií.
- a) ano
 - b) ne
 - c) nejsem si jist
- 11) Znáám proces automatizace učiva. (Mnohonásobné opakování, využívání znalostí bez dlouhého přemýšlení, vzpomínání.)
- a) ano
 - b) ne
 - c) nejsem si jist
- 12) Při práci s dyslektickými jedinci dbám na proces automatizace učiva.
- a) ano
 - b) ne
 - c) nejsem si jist

13) Žáky s dyslexií vedu ke spoluzodpovědnosti za jejich vzdělávání.

- a) ano
- b) ne
- c) nejsem si jist

14) Speciální metodické přístupy využívám:

- a) Každou hodinu
- b) 1x – 3x týdně
- c) 1 za 14 dní
- d) 1 za měsíc
- e) Nevyužívám

15) Které metodické přístupy se Vám osvědčily?

16) Vnímám rozdíl v práci s dyslektickými žáky a „běžnými“ žáky.

- a) ano
- b) ne

Pokud ano, jaký? _____

17) Připravujete pro žáky s dyslexií odlišná cvičení než pro „běžné“ žáky?

- a) ano
- b) ne

Jaká cvičení? _____

18) Ovlivňuje Vaši práci v hodinách počet dyslektických jedinců ve skupině?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

Pokud ano, jak? _____

19) Vyhovovalo by Vám snížení počtu žáků, kdyby ve skupině byl jeden či více jedinců s dyslexií?

- a) ano
- b) ne

20) Absolvoval/a jste studium speciální pedagogiky?

- a) ano
- b) ne

21) Absolvoval/a jste nějaké speciální proškolení pro práci s dyslektickými žáky?

- a) ano
- b) ne

Pokud ano, jaké? _____

22) Absolvoval/a jste „zážitkový seminář“? (Seminář umožňuje účastníkům kurzu zažít pocity, které prožívají děti s dyslexií, dysgrafií a dyskalkulií).

- a) *ano*
- b) *ne*

23) Pokud jste absolvoval/a seminář / školení, změnil se Váš přístup k žákům s dyslexií po jeho absolvování?

Jak? _____